

**ANÀLISI D'APLICACIONS DEL DISSENY DE PROGRAMACIÓ MÚLTIPLE:
UNA ESTIMACIÓ DE PRIORITZACIÓ EN LA PLANIFICACIÓ INICIAL I
PROGRESSIVA D'AQUEST ENFOCAMENT**

*Treball de recerca de Neus Ramírez Nieto dirigit pel Dr. Robert Ruiz i Bel,
presentat com a requeriment per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats
(DEA) dins del programa de Doctorat:*

Educació inclusiva i Atenció Socioeducativa al llarg del Cicle Vital

Octubre 2011

Neus Ramírez Nieto

Octubre de 2011

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	5
1 INTRODUCCIÓ	7
2 QÜESTIONS DE RECERCA I OBJECTIUS.....	11
3 MARC TEÒRIC	14
3.1 L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT	14
3.2 CONCEPTE D'INCLUSIÓ ESCOLAR	19
3.3 ASPECTES GENERALS DEL PROCEDIMENT DE DPM – PEI	24
3.3.1 <i>Inclusió a l'aula ordinària</i>	26
3.3.2 <i>La flexibilitat en la planificació</i>	27
3.3.3 <i>Individualització o (personalització)</i>	27
3.4 ALGUNES BASES DEL DPM DES DEL ENFOCAMENT DE L'ENSENYAMENT MULTINIVELL.....	33
3.5 ALGUNES BASES DEL DPM DES DEL ENFOCAMENT DE DISSENY UNIVERSAL DEL APRENENTATGE.....	34
3.6 DESCRIPCIÓ DEL PROCEDIMENT DEL DPM	35
3.6.1 <i>Definicions, components i procediments</i>	36
3.6.2 <i>Una proposta de síntesi: DPM - PEI</i>	46
4 CONCRECIÓ DEL PROJECTE.....	51
4.1 CONTEXTUALITZACIÓ DEL CENTRE I GRUP - CLASSE	51
4.2 LA INVESTIGACIÓ – ACCIÓ COM A METODOLOGIA DE RECERCA	57
4.3 TÈCNIQUES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ	59
4.3.1 <i>Sociograma</i>	60
4.3.2 <i>Anàlisi de materials escolars i altres documents</i>	60
4.3.3 <i>Entrevista semi estructurada</i>	61
4.4 PLANIFICACIÓ I APLICACIÓ DEL PROCÉS D'INVESTIGACIÓ - ACCIÓ	63
4.4.1 <i>Fases de la investigació: Pla de treball i calendari</i>	66
5 DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DE RESULTATS.....	70
5.1 ANÀLISI DELS RESULTATS DE LES TÈCNIQUES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ.....	70
5.1.1 <i>Model per a la categorització de canvis</i>	70
5.1.2 <i>Anàlisi de resultats del sociograma</i>	81
5.1.3 <i>Anàlisi dels materials escolars i altres documents</i>	84
5.1.4 <i>Anàlisi dels resultats del pla individualitzat</i>	85
5.1.5 <i>Anàlisi de resultats de l'entrevista semi estructurada</i>	86
6 CONCLUSIONS A LES QÜESTIONS DE RECERCA I OBJECTIUS	91
6.1.1 <i>Conclusions pregunta 1 i objectiu vinculat</i>	91
6.1.2 <i>Conclusions pregunta 2</i>	93

6.1.3	Conclusions pregunta 3.....	95
6.1.4	Conclusions pregunta 4.....	97
7	ALGUNES CONSIDERACIONS FINALS.....	101
8	BIBLIOGRAFIA.....	103
9	ANNEXOS.....	109
9.1	VERSIONS UNITAT DIDÀCTICA Nº7.....	109
9.2	GUIÓ I TRANSCRIPCIÓ DE L'ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA.....	110
9.3	TAULA RESUM AMB ELS CANVIS REGISTRATS	128
9.4	PLA INDIVIDUALITZAT AVALUAT.....	129
9.5	MATERIAL COMPLEMENTARI DE LA UD Nº7	130
9.6	MODEL D'AVUACIÓ UD Nº7.....	131

Agraïments

El camí a recórrer per arribar a tenir a les mans aquest informe no ha estat en solitari i per això no vull deixar d'agrair el seu suport a la gent que l'ha fet possible. Ha estat un camí curt en el temps, però molt intens.

En primer lloc vull agrair la seva dedicació, il·lusió i optimisme per aquest projecte al professor Robert Ruiz i Bel, ja que des del primer dia que vaig entrar al seu despatx demanant ajuda per millorar la programació que havia realitzat, ell va confiar en la seva funcionalitat i èxit.

La seva dedicació ha arribat a atendre tots els meus dubtes i preguntes inclús durant els mesos de juliol i agost quan tothom està descansant.

Gràcies també a la Montserrat Curulla pels cafès a casa seva i per la paciència que segur que té de rebre els estudiants del seu marit el mes d'agost.

A la professora Mila Naranjo perquè quan li vaig demanar si volia acompanyar-me en aquest camí va acceptar, tot i saber que segurament no l'acabaríem juntes.

Gràcies a l'escola on he posat en pràctica aquesta programació que des de direcció, van rebre la proposta de portar a la pràctica aquest projecte amb moltes ganes d'aprendre i avançar una mica més en el que podríem anomenar inclusió escolar.

A la mestra d'educació especial d'aquesta escola, la Lluïsa, qui amb tota la paciència del món, ha revisat les diferents unitats de programació i m'ha aconsellat quan li he demanat.

A l'auxiliar d'educació especial per donar-me la seva opinió i suport dins de l'aula ordinària.

A la Gemma, a la Pili, la Bego i la Sílvia per col·laborar amb mi i sobretot escoltar sempre que estic molt enfeïnada.

A l'Abel, l'Oriol i la Maria per les hores robades. A vosaltres no us dic només gràcies perquè sense vosaltres això no existiria.

I finalment i d'una manera molt especial, ho vull agrair als protagonistes reals d'aquest treball, que són els 27 alumnes que l'han fet realitat. No n'hi ha cap més important que un altre perquè tots han participat per igual, però si vull fer una menció especial a l'Antonio perquè la seva alegria, ganes d'aprendre i de viure donen sentit a tot això.

A tots ells i segur que altres que m'han donat suport i no surten aquí, gràcies i espero que us agradi el resultat que hem aconseguit plegats.

1 Introducció

El present treball parteix de la motivació i interès professional i personal per tal de realitzar programacions didàctiques on es tingui en compte a tot l'alumnat independentment de les seves capacitats. D'aquí sorgeix el meu interès pel Disseny de Programació Múltiple i Plans Educatius Individualitzats¹ ja que tot i no conèixer els seus resultats, llegint bibliografia sobre el tema se'm va fer evident la conveniència de planificar i sistematitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge² per millorar el rendiment de tots i totes les alumnes.

A més a més, tots sabem de la dificultat i la dedicació d'hores que hem d'invertir per poder realitzar aquest procés de planificació, per tant, aquest esforç ha de poder tenir un resultat avaluable i quantificable i no utilitzar tota aquesta feina amb una finalitat únicament formal i administrativa, sinó amb la finalitat que el procés sigui d'autèntica reflexió i preparació de la feina.

Atendre la planificació dels plans d'aula per a tot l'alumnat des d'un enfocament d'inclusió perquè siguin accessibles a tots i totes els i les alumnes, i atendre la planificació d'accés de cadascun i cadascuna a tot allò que es desenvoluparà a l'aula, són els propòsits del enfocament basat en el Disseny de Programacions Múltiples i Plans Educatius Individualitzats.

¹ A partir d'ara utilitzarem també l'abreviació DPM-PEI per referir-nos a aquest enfocament i així facilitar la lectura del document.

² A partir d'ara també utilitzarem l'abreviació E-A per referir-nos a aquest concepte i així facilitar la lectura del document.

Des d'aquest enfocament es planteja un procediment de planificacions “per versions” en el sentit que es considera que, inicialment, no es fa necessari preveure tots els detalls de l'activitat docent que es prepara, sinó el disposar d'uns primers esborranys que poden ser suficients i funcionals o que, en el cas de ser necessàries majors concrecions, aquestes es puguin anar introduint progressivament durant el mateix procés docent.

De manera que, emprant aquests procediments es poden – i s'han pogut- constatar que la programació inicial resultant i plantejada des del primer moment com a objecte de continuades modificacions posteriors (enfocament de planificació “oberta a canvis”) va evolucionant i modificant-se depenent de diferents factors.

El conèixer aquests factors i canvis que es produiran en el moment de la implementació és l'objectiu d'aquest treball perquè tenim la convicció que si anticipem els possibles canvis que es produiran sabrem els components en els quals convé inicialment, planificar amb major intensitat i detall i quins són aquells altres components sobre els quals la intensitat de la planificació pot ser menys intensa i així facilitar la tasca dels professionals a l'hora de programar.

Interessada en el tema, el treball que hem conduït, a més, té la finalitat de servir com a un dels estudis previs per a la realització del projecte “*Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento de un Programa de Apoyos Educativos Inclusivos (Proyecto PAC)*”, Referència: EDU 2010- 19140, del Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD), finançat en el marc de

la convocatòria de la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional. I + D+ I i, singularment, en les tasques des de la línia de “Disseny Universal”, de l'esmentat grup, amb relació a l'esmentat projecte.

1.1 Presentació de les parts del treball

El present treball s'ha estructurat en 8 apartats:

L'apartat primer és introductori en el qual es presenta el treball, les motivacions de l'autora en la seva realització i les possibles justificacions de l'interès que pugui representar en el marc de la recerca. Es presenta, també, les parts o apartats del treball.

L'apartat segon descriu, de manera breu i en forma de “Questions de Recerca” desglossades en “Objectius de Recerca”, les finalitats o objectius que aquest treball es planteja. S'ha optat per plantejar aquesta informació de manera molt breu i el màxim de precisa per tal de facilitar-ne la claredat i comprensió.

El tercer apartat aporta el marc teòric necessari per a la contextualització dels conceptes abordats. Els conceptes són l'atenció a la diversitat, la inclusió escolar i l'enfocament del Disseny de Programació Múltiple i Plans Educatius Individualitzats que inclou les perspectives de l'Ensenyament Multinivell i el Disseny Universal que fonamenten l'esmentat enfocament.

L'apartat quart descriu la recerca i la metodologia emprada, fent una contextualització del centre i grup classe on es realitza la investigació i passant posteriorment a descriure les tècniques de recollida d'informació utilitzades.

En l'apartat 5 es fa una descripció i anàlisi de resultats obtinguts. En primer lloc s'analitzen els resultats extrets a través de les tècniques de recollida d'informació i les conclusions respecte a les qüestions de recerca i els objectius.

En el sisè apartat es realitzen algunes consideracions finals respecte al estudi.

En el setè hi trobem la bibliografia i finalment un vuitè apartat hom troba aquells materials annexos que s'ha considerat oportú incloure en aquest treball.

2 Qüestions de Recerca i objectius

Programar i sistematitzar el procés de preparació de l'activitat docent, està recomanat per la UNESCO (2001) com a bona pràctica per a la inclusió escolar i per a tot l'alumnat en general.

Planificar és una tasca molt laboriosa i si els seus resultats no són tangibles, sovint es produeix un rebuig entre els docents, que poden desenvolupar aquesta tasca com a simple requisit administratiu i al marge de la seva utilitat.

Des d'aquest enfocament es planteja un procediment de planificacions “per versions” en el sentit que es considera que, inicialment, no es fa necessari preveure tots els detalls de l'activitat docent que es prepara, sinó el disposar d'uns primers esborranys que poden ser suficients i funcionals o que, en el cas de ser necessàries majors concrecions, aquestes es puguin anar introduint, progressivament durant el mateix procés docent.

De manera que emprant aquests procediments es poden – i s'ha pogut – constatar que la programació inicial resultant i plantejada des del primer moment com a objecte de continuades modificacions posteriors (enfocament de planificació “oberta a canvis”) va evolucionant i modificant-se depenent de diferents factors.

Les preguntes, i els objectius vinculats que ens formulem, sobre aquests canvis en el marc d'aquest treball de recerca són les següents:

1. Quin tipus de canvis principals es poden observar en les diferents versions d'una unitat de programació preparada a partir dels procediments DPM-PEI?
 - O1: Descriure els canvis que es produeixen entre la primera versió d'una unitat de programació dissenyada a partir de l'enfocament del DPM-PEI, i posteriors versions de la mateixa unitat generades en el procés de la seva implementació en la pràctica d'aula.
2. En quin dels components de les programacions es produeixen canvis de major envergadura i/o en major nombre?
 - O2: Elaborar un conjunt de categories d'anàlisi dels esmentats canvis per poder analitzar en quins components es produeixen canvis de major envergadura i/o major nombre.
3. Quines són les principals raons o factors que fonamenten les necessitats d'aquests canvis?
 - O3: Aplicar les categories d'anàlisi a una unitat de programació per estimar quins canvis i les raons per les quals s'han pogut produir.

4. Quins són, en definitiva, els aspectes en els què convé inicialment, planificar amb major intensitat i detall (aquells que es poden anticipar prou adequadament i que no són objecte de canvis substancials) i quins són aquells altres aspectes sobre els quals la intensitat de la planificació potser no ha de ser tant exhaustiva, per una o altra raó.

O4: Fer una estimació d'aspectes sobre els que pot ser necessària una major intensitat en la planificació inicial i d'aspectes sobre els quals aquesta intensitat, inicialment, pot ser menor.

Per a tals propòsits s'ha optat per desenvolupar una recerca del tipus investigació – acció ja que estableix una connexió entre la teoria i la pràctica i alhora esdevé una via de formació i perfeccionament permanent pels educadors partint dels problemes reals que es donen en l'acció quotidiana, convertint-se els pràctics, en aquest cas jo mateixa, en protagonista de les pròpies investigacions.

3 Marc teòric

El marc teòric consultat s'emmarca i es desenvolupa en diferents fonts que s'inscriuen en els següents tòpics:

1. L'atenció a la diversitat
2. La inclusió escolar
3. El disseny de Programació Múltiple – Pla Educatiu Individualitzat
4. Les perspectives del ensenyament multinivell i el Disseny Universal que fonamenten l'esmentat enfocament

3.1 L'atenció a la diversitat

Es fa necessari fer referència a l'evolució del concepte d'atenció a la diversitat, per tal de poder aproximar-nos, cada vegada més, al seu significat.

Essomba, M.A. (2005:239) argumenta que el concepte sorgeix a partir dels forts canvis socials que van irrompre a l'escola i de les diferències individuals de l'alumnat, però explicita que aquests factors van coincidir, als anys 90, amb l'arribada de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu a Catalunya (LOGSE). Per aquest motiu exposa que:

“ Pel que fa a la gènesi del discurs sobre l'atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya, volem constatar que el motor inicial i la generalització d'aquest discurs estan relacionats amb la implantació de la Reforma educativa que va suposar l'aprovació i desplegament de la LOGSE”.

És important assenyalar que aquest concepte es va anar definint amb el temps degut a que en el moment de la seva implementació era ambigu i confús.

Tanmateix, tal i com continua dient Essomba, M.A. (2005:139-140), l'evolució del concepte està marcada per diferents etapes.

Primer trobem l'etapa compresa entre 1990 i 1994, en aquesta es contempla el terme d'atenció a la diversitat com a sinònim d'Educació Especial.

En una segona etapa, entre 1994 i 1999, ja s'inicia la diferenciació entre aquests dos conceptes especificant, que el concepte d'atenció a la diversitat s'utilitza quan es pretenen identificar diverses metodologies que ens permetin desenvolupar un treball pràctic amb el conjunt de l'alumnat, és a dir, a tot l'alumnat del centre. Mentre que, d'altra banda, el terme d'Educació Especial s'utilitza per identificar estratègies que permetin desenvolupar processos d'ensenyament i aprenentatge, únicament amb aquell alumnat que presenta necessitats educatives especials.

Finalment, al 1999 i endavant, s'amplia el concepte d'atenció a la diversitat aportant dues dimensions noves. La primera dimensió concreta l'atenció a la diversitat en relació a l'alumne/a de manera individual, i la segona dimensió concep l'atenció a la diversitat focalitzant la seva atenció en les relacions que s'estableixen entre el centre educatiu i el seu entorn.

Aquestes són les tres etapes, segons l'autor, en les quals el concepte d'atenció a la diversitat experimenta una evolució, i per tant, uns canvis i unes concrecions en el seu significat.

Com s'ha esmentat en paràgrafs anteriors, entre 1994 i 1999, es vincula el concepte d'atenció a la diversitat amb el de necessitats educatives especials. Aquest és un altre concepte que pren molta importància en aquesta època, per aquest motiu creiem convenient definir-lo i comprendre així, el seu significat.

Tal i com diu Echeita, G. (2006:22), el concepte de necessitats educatives especials sorgeix com a :

“antítesi de las categorías diagnósticas usadas tradicionalmente: alumnos con minusvalía, con discapacidad, con deficiencia, etc.”

És a dir, es comença a fer ús d'aquest concepte per tal de substituir aquestes terminologies utilitzades fins al moment. Aquestes expressions potenciaven l'etiquetatge i per tant, les desigualtats entre l'alumnat, en aquest sentit el terme “necessitats educatives especials” n'elimina el seu ús i permet tenir una visió menys estereotipada d'aquest alumnat.

La Conferència de Salamanca i l'Informe Warnock (1978) van donar suport en tot moment a la incorporació d'aquest nou concepte, per fer front a les etiquetes utilitzades fins al moment.

Al mateix temps, la Generalitat de Catalunya – Departament d'Ensenyament (1996: 7-8) defineix l'atenció a la diversitat de la següent manera:

“ S'entén l'atenció a la diversitat com una estratègia o principi general que reconeix que tots els alumnes tenen necessitats educatives diferents i que propugna la necessitat d'una resposta personalitzada a cada un dels alumnes en funció d'aquestes diferències”.

Actualment amb la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), el concepte de necessitats educatives especials s'ha modificat, ja que també es considerava aquest com un dels principals etiquetadors i per tant, potenciador de les diferències entre els/les alumnes. Amb la LOE aquest concepte passa a anomenar-se: “necessitats específiques de suport educatiu”.

La legislació vigent, al Estat Espanyol, opta per un enfocament inclusiu de l'atenció a la diversitat de l'alumnat en els centres educatius; l'alumnat, que és divers, s'ha d'atendre en els centres i a les aules ordinàries, sense separar-los en funció de les seves característiques personals, en grups heterogenis que siguin un reflex de l'heterogeneïtat de la societat.

Amb la LOGSE (1990), la LOE (2006) i amb la introducció dels principis de l'educació especial: normalització, integració, individualització i sectorització només aniran a l'escola d'educació especial l'alumnat amb discapacitats greus i permanents i només quan, l'escola ordinària no els pugui oferir els suports

materials i humans que necessitin per assolir les competències bàsiques del currículum.

La realitat ens fa treballar cada vegada més per aconseguir que aquests recursos, suports materials i humans siguin a les escoles ordinàries i pas a pas cap alumne quedi exclòs del dret a tenir una educació a l'aula que li pertoca per edat i proximitat al seu domicili.

Qualsevol període de reforma o canvi provoca la inestabilitat i inseguretat i que l'aplicació d'una reforma educativa dirigida per l'administració és una condició necessària però no suficient perquè es produeixin canvis significatius a les escoles.

La millora dels resultats dels i les alumnes és possible quan es produeixen canvis no només en els aspectes curriculars sinó també en les condicions internes de la mateixa escola. Aquesta perspectiva ens porta a afirmar que les escoles no són l'element passiu que pateix les innovacions, sinó el protagonista principal del control del canvi i per això hem de saber diferenciar i aïllar les variables que faciliten i limiten l'objectiu d'atendre a tot l'alumnat dins l'escola ordinària.

3.2 Concepte d'inclusió escolar

La inclusió escolar es considera una nova filosofia i una nova realitat, que s'està vivint en el sistema educatiu. Per aquest motiu, en aquest apartat ens centrarem en definir què significa inclusió escolar per poder comprendre l'enfocament vers l'educació actual.

Per desenvolupar una definició completa i entenedora, és interessant partir de aportacions de diferents autors especialistes en el tema.

Pardo Rodríguez, N.A. (Profesional Egresado y Graduado de la Universidad Nacional de Colombia), conceptualitza la inclusió definint la paraula “incloure”. Aquesta, segons l'autor, significa “ser part d'alguna cosa, formar part del tot”.

A partir d'aquí podem observar com la filosofia de la inclusió va més enllà de que l'alumne sigui escolaritzat en un centre ordinari. Es té en compte que aquest ha de formar part del “tot”, ha de participar en la vida del centre educatiu, dels processos d'ensenyament i aprenentatge, de la interacció entre els alumnes i amb els adults, etc.

D'acord amb el que esmenta l'autor, Porter, F. (2003) defineix el concepte d'inclusió escolar de la següent manera:

“Un sistema educatiu en el marc del qual els estudiants amb discapacitat cursen classes regulars a les escoles del seu barri, a un nivell adequat per la seva edat,

juntament amb els seus companys sense discapacitat, i on reben els suports que necessiten i se'ls instrueix d'acord amb les seves pròpies capacitats i necessitats".

Stainback, S. (2001:26-31), defineix la inclusió aportant una característica essencial d'aquesta:

"La inclusió és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula".

Stainback, S. (2001) introdueix el concepte "procés" per definir la inclusió. Per aquest motiu aquesta és una concepció teòrica que es relaciona amb l'aportació de Booth, T. y Ainscow, M. (2004), que fan en la revista REICE (2006:7). Aquests autors defineixen la inclusió com:

"un conjunt de processos orientats a augmentar la participació dels estudiants en la cultura, el currículum i les comunitats de les escoles".

En consonància amb aquesta autors, Ainscow (2001: 293) defineix el concepte d'inclusió de la següent manera:

"La inclusió és un procés d'increment de la participació de l'alumnat en les cultures, currículums i comunitats de les seves escoles locals i de reducció de la seva exclusió, sense oblidar, només faltaria, que l'educació abasta molts processos que es desenvolupen fora de l'escola".

A partir de les aportacions dels diferents autors, que s'han esmentat en les línies anteriors, podríem interpretar que la inclusió és un procés que permet orientar i ajudar als alumnes en el seu procés de formació i en el seu desenvolupament personal. A partir d'aquí podem extreure la idea que la inclusió no és un fet puntual, sinó que és un procés a través del qual es proporciona l'ajuda i la orientació necessària per tal de millorar l'educació, és a dir, que els processos d'ensenyament i aprenentatge puguin arribar a les necessitats educatives de tot l'alumnat.

Un cop hem concretat una mica més el concepte d'inclusió, creiem convenient diferenciar entre inclusió i educació inclusiva, ja que, tot i partir dels mateixos fonaments ideològics, hem de matisar i aclarir la diferència entre aquests.

Barton, L. (1998:85) distingeix aquests dos conceptes i argumenta que:

“Inclusión és un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos – en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos – tendrá que cambiar. Y ello porque la educación inclusiva es la participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes”.

D'altra banda, Echeita, G. (2006) distingeix també, els conceptes d'inclusió i educació inclusiva. L'autor exposa la distinció de la següent manera:

“Cuando hablamos de una educación más inclusiva nos referimos a la aspiración por un mejor rendimiento de todos los alumnos, pues la mejor forma de prevenir la exclusión es garantizar el máximo rendimiento en las competencias necesarias para participar posteriormente en la vida laboral y social”.

“La inclusión educativa és un proceso. Lo importante es ir haciendo camino”.

A partir de les aportacions de Barton i Echeita, observem com, per una banda, la inclusió és el procés mitjançant el qual s'incorporen canvis en els centres educatius, que permeten proporcionar a l'alumnat una educació inclusiva. D'altra banda, l'educació inclusiva, doncs, és aquella que pretén potenciar la màxima participació d'aquests en la vida del centre educatiu, per tal de que puguin desenvolupar-se com a persones autònomes i participatives dins la societat.

Un cop fet una aproximació al significat de l'educació inclusiva, s'entén que aquesta percep la diversitat de l'alumnat com a un fet positiu, enriquidor i acceptable per a tothom. En aquest sentit, Pujolàs, P. (2006:6) exposa que, partint de la inclusió, la diversitat és:

“Un fet natural, és la normalitat, el normal és que siguem diferents”.

Aquest autor argumenta que a través d'aquesta aprenem i ens enriqueixim dia a dia. És important que els alumnes aprenguin uns dels altres, que s'ajudin, és a dir, que aprenguin dels altres i gràcies als altres. No hi ha una selecció de l'alumnat, tots s'inclouen en l'escola de la seva comunitat, ja que l'escola està oberta a tothom i acull a tots als alumnes, facilitant la participació dels alumnes en la vida del centre i afavorint els seus aprenentatges.

L'escola inclusiva treballa amb continguts dinàmics i flexibles. Aquest fet permet que tot l'alumnat pugui treballar el mateix contingut però amb el nivell de complexitat i d'abstracció adequat a les seves necessitats educatives.

Des d'aquesta perspectiva d'escola inclusiva, i partint dels principis d'una educació per tots i amb tots, hauríem de tenir present que hem de replantejar els processos d'ensenyament i aprenentatge, perquè permetin desenvolupar al màxim possible les capacitats dels alumnes.

En aquest sentit, Jiménez, P.; Vilà, M. (1999:28), fan una lectura positiva de la diversitat i la conceptualitzen com:

“la consideració de la diferència com un valor”.

A partir d'aquesta cita, es pot observar com el model d'escola inclusiva concep la diferència i la diversitat com a una eina clau que afavoreix al desenvolupament de les persones.

Per concloure aquest apartat apuntar que observem que el sistema educatiu ha sofert grans canvis que han implicat modificacions progressives per poder fer front a la realitat educativa de les diferents etapes viscudes. A través d'aquest apartat podem tenir més coneixement de les diferents realitats educatives per les quals ha passat l'educació en el nostre context.

Per acabar, citar a Ainscow (1999), en el llibre de Echeita, G. (2006:93) que afirma:

“no hay un patrón o modelo fijo para una educación inclusiva, sino que estamos frente a escuelas en movimiento”.

A l'entorn d'aquestes escoles en moviment volem situar el treball de recerca que tenim entre mans. El Disseny de Programació Múltiple, vol ser un pas més dins d'aquest camí en procés per avançar cap a la inclusió escolar atenent a la diversitat existent.

3.3 Aspectes generals del procediment de DPM – PEI

El Disseny de Programació Múltiple (DPM) – Pla Educatiu Individualitzat (PEI), segons Ruiz, R. (2008) són fruit de les interpretacions sobre les diferents aportacions desenvolupades en entorns on es van generar els enfocaments d'allò que s'ha denominat *Multilevel Instruction*- que l'han traduït amb l'expressió "Ensenyament Multinivell" (EM)- i de les interpretacions d'elements compresos en l'enfocament que s'ha denominat *Universal Dessign for*

Learning- que s'ha traduït amb l'expressió “Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA).

L'expressió “Programació Múltiple” (PM) es refereix a una programació escrita com ho poden ser les denominades “Unitats de Programació” o “Unitats Didàctiques”.

Segons l'autor Ruiz, R. (2008) les programacions desenvolupades a partir del procediment de DPM tenen un singularitat que justifica l'especificitat de la denominació: contenen elements explícitament disposats per planificar, anticipar i proposar personalitzadament mesures d'accés, progrés i participació de l'alumnat en el currículum real i tangible de l'aula.

Un altre element per al qual es proposa una denominació singular és un tipus de pla individualitzat de l'atenció a l'alumnat que té, o pot tenir, més dificultats dins del grup classe per aprendre o participar en l'aula ordinària. És el Pla Educatiu individualitzat d'aula (PEI d'aula). Es tracta d'un pla d'acció en el qual es descriuen les principals mesures centrades a possibilitar que aquest alumnat tingui les millors oportunitats d'accedir al màxim al currículum que es desenvolupa en el context de l'aula ordinària, progressar en el major grau possible en els aprenentatges que s'hi proposen, i participar adequadament en el conjunt d'activitats d'ensenyament i aprenentatge i d'avaluació que s'hi realitzen.

La utilització d'aquest enfocament ens pot permetre avançar cap a:

- La inclusió a l'aula ordinària
- La flexibilitat en la planificació
- La individualització (o personalització)

3.3.1 Inclusió a l'aula ordinària

Aquestes són aportacions fetes des de l'enfocament del Disseny Universal per a l'Aprenentatge amb el propòsit de formular un currículum d'aula, una base curricular general, per a l'aula, la planificació de la qual, per a l'atenció a tot l'alumnat, incorpora:

1. Múltiples propostes de representació – o de presentació- de la informació a l'alumnat: els continguts de les àrees es poden representar en maneres alternatives per als alumnes que aprenen millor a través d'informació visual o auditiva, o per a qui, per aprendre, necessita la presentació de materials, explicacions, etc. amb diferents nivells de complexitat.
2. Múltiples propostes d'expressió de l'alumnat: diferents formes de desenvolupament de les tasques i diferents tasques que permetin que els alumnes responguin amb els mitjans d'expressió que prefereixen. D'aquesta manera el currículum s'acomoda, en les diferents estratègies cognoscitives, als diferents sistemes de control motor dels alumnes, etc.
3. Múltiples propostes d'implicació de l'alumnat: cal aparellar els interessos per l'aprenentatge dels alumnes amb les formes de presentació i

expressió que prefereixen. Els alumnes es motiven més quan es comprometen amb allò que aprenen.

3.3.2 La flexibilitat en la planificació

El procediment de DPM permet i implica de forma progressiva i a través de diferents “versions”, la primera de les quals pot ser breu i formulada en termes molt genèrics o “oberts” que condueixin a posteriors versions formulades i desenvolupar l'acció educativa a l'aula.

El DPM renúncia explícitament i intencionadament, a l'elaboració de programacions extenses i detallades que hagin d'estar totalment definides, comentades i escrites en la seva totalitat abans d'iniciar la feina a l'aula.

El DPM es planteja, per contra, un procés inicial de planificació general (“primera versió” de la planificació múltiple) que, progressivament, pot concretar-se durant el període que s'assumeix com a subjecte de planificació.

3.3.3 Individualització o (personalització)

El DPM conté fases per anticipar opcions per a l'alumnat que pot necessitar més suport, o suports més singulars, per accedir al currículum general, per aprendre i per participar a l'aula. També conté fases per determinar el PEI d'aula de cadascun i cadascuna d'aquestes alumnes de forma personalitzada a partir del conjunt d'opcions generals determinades per a tot l'alumnat.

En aquest sentit, el DPM pretén assumir aportacions de Wehmeyer (2002) sobre la utilització del currículum general com a base principal per a la identificació de les necessitats especials de l'alumnat i com a instrument per a la determinació de les característiques de l'atenció personalitzada que es proporcionarà a l'alumne que pot tenir necessitats més singulars.

El fet que el DPM permeti realitzar una “primera versió” de la planificació de forma molt genèrica i posteriors versions més detallades, d'altra banda, fa que, des d'un bon començament, es disposi d'un instrument per contrastar en la pràctica de l'aula i a reformular, a partir del coneixement cada vegada més consistent de tot l'alumnat i de la participació del mateix alumnat sobre les fites a assolir, les opcions de treball a l'aula, l'avaluació del progrés, etc.

El DPM està pensat, per vincular la planificació general d'allò que es proposarà a tot l'alumnat de l'aula amb procediments de planificació de l'atenció personalitzada per facilitar que l'alumnat amb més dificultats també hi aparegui i hi participi.

Atendre la planificació general d'allò que es desenvoluparà a l'aula perquè sigui accessible a tot l'alumnat, i atendre la planificació d'accés de cadascun i cadascuna de les alumnes a tot allò que es desenvoluparà a l'aula, són els propòsits del DPM. De fet, són els dos aspectes que la UNESCO i l'European Agency for Development in Special Needs Education, assenyalen com a indestruïbles i necessàriament en funcionament simultani i indissociable.

Pel que fa a la UNESCO (2001), de les finalitats de plantejament del DPM és de particular relleu, allò que aquesta organització planteja com les “nou regles d’or” per comprendre i atendre les necessitats de l’alumnat en aules inclusives i que la quarta regla d’or es refereix a la recomanació de “planificar les classes” per a tot l’alumnat.

La UNESCO (2001:81-82) sobre com fer aquest tipus de planificació exposa un conjunt de consells que es poden emprar a mode de passos o fases per dissenyar una unitat de programació, una optativa d’ESO, etc. atesa la generalitat de plantejaments adreçats a mestres i professorat que han preparat “lliçons” per a grups d’alumnes heterogenis en aules inclusives.

Per altra banda, l’Agència Europea per al Desenvolupament de l’Atenció de les necessitats educatives especials, d’una manera semblant a com ho fa la UNESCO, es refereix a la planificació general de l’atenció educativa per fer que l’entorn de l’aula sigui accessible a tot l’alumnat sense exclusions, i a la planificació personalitzada per assegurar aquest accés als alumnes amb més dificultats. La similitud de plantejaments s’estén també als vincles entre un i altre tipus de planificació.

Els treballs d’aquesta agència europea, constaten, amb relació a pràctiques a l’aula, cinc “factors efectius per a l’educació inclusiva (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003: 3-4):

1. *Agrupaments heterogenis.* L'agrupament heterogeni i un enfocament més personalitzat en educació són necessaris i eficaços quan es tracta amb una diversitat d'alumnes a l'aula. per millorar l'educació inclusiva és necessari utilitzar objectius, rutes alternatives per l'aprenentatge, ensenyament personalitzat, flexible i gran varietat de formes heterogènies d'agrupament.
2. *Ensenyament cooperatiu.* Els professors necessiten suport i han de ser capaços de cooperar amb distints col·legues i professionals de dins i fora del centre educatiu.
3. *Aprenentatge cooperatiu.* La tutoria en parelles o l'aprenentatge cooperatiu és efectiu per a les àrees cognitives i afectives de l'aprenentatge i desenvolupament de l'alumne. Els alumnes que s'ajuden entre si, especialment dintre d'un sistema d'agrupament flexible i ben estructurat, es beneficien de l'aprenentatge mutu.
4. *Resolució cooperativa de problemes.* Particularment per al professorat que necessita ajuda amb la inclusió d'alumnes amb problemes socials o de comportament, és una eina eficaç per disminuir la quantitat i la intensitat de les molèsties durant les classes i per abordar el mal comportament de forma sistemàtica. Establir regles de comportament clares i una sèrie de límits acordats amb els alumnes, a més d'incentius adequats, s'ha comprovat que és molt eficaç.
5. *Ensenyament eficaç i programació individual.* Els mètodes esmentats anteriorment haurien de desenvolupar-se en un enfocament general i eficaç de centre/ensenyament en què l'educació es basi en l'avaluació, altes expectatives, instrucció directa i retroalimentació. Tots els alumnes,

i també els que tenen necessitats educatives especials, milloren amb un control, programació i avaluació del treball sistemàtics. El currículum pot adaptar-se a les necessitats individuals i es pot introduir un suport addicional a través dels Plans Educatius Individualitzats (PEI) basats en el currículum general.

Abans de continuar amb les bases del enfocament que ens ocupa, creiem important justificar perquè utilitzem l'aprenentatge cooperatiu com a estratègia metodològica i organitzativa dins d'aquest treball.

Un cop es decideix implementar una unitat didàctica de matemàtiques utilitzant l'enfocament del DPM-PEI recopilem informació de com seria la millor manera de posar-la en pràctica perquè tingui èxit. En aquesta recopilació ens trobem amb l'afirmació de diferents professors matemàtics (National Council of Teachers of Mathematics, 1990) que recomanen, al igual que la UNESCO, que l'alumnat treballi en equip per aprendre i aplicar destreses matemàtiques relacionades amb problemàtiques reals.

Tenint en compte aquestes recomanacions decidim que per posar a la pràctica la unitat didàctica utilitzarem com a mesura organitzativa el treball cooperatiu. Ja que un element essencial en la metodologia utilitzada en el procés d'ensenyament i aprenentatge (E-A) és la forma d'organitzar l'activitat educativa a l'aula.

Amb la metodologia cooperativa els estudiants formen petits equips de treball, per ajudar-se i animar-se a l'hora d'aprendre. S'espera que cada estudiant aprengui el que el professor ensenya i que contribueixi a que els altres companys també ho aprenguin. Un estudiant aconsegueix aquest objectiu si, i només sí, els altres aconsegueixen també el seu. Els estudiants amb dubtes o problemes d'aprenentatge disposen, a més a més, del suport immediat dels seus companys i també del professor.

Els avantatges del treball cooperatiu segons Pujolàs, P.(2006) són diverses:

1. Potenciar l'aprenentatge de tot l'alumnat, dels que tenen més dificultats per aprendre i també d'aquells que estan més capacitats per aprendre.
2. És útil per aprendre i ensenyar a ser competents.
3. Facilita la participació activa dels estudiants en el procés d'E-A, accentuant el seu protagonisme en aquest procés.
4. Facilita la inclusió i la interacció dels alumnes ordinaris amb els alumnes integrats, de manera que entre ells es dona una relació més intensa i de major qualitat.
5. Ajuda i facilita l'aprenentatge dels que volen aprendre però tenen més dificultats per fer-ho.
6. Ajuda a disminuir la ràtio d'alumnat a l'aula, ja que treballen en grup i el professor pot donar el seu suport a l'alumnat que més ho necessiti.

3.4 Algunes bases del DPM des del enfocament de l'Ensenyament Multinivell

Un conjunt d'elements que assumeix el DPM, en el marc de les esmentades orientacions i recomanacions d'instàncies internacionals, el constitueixen diferents aportacions fetes des del anomenat enfocament d'Ensenyament Multinivell.

Les primeres pràctiques de DPM han tingut un referent fonamental en allò que Collicot (1991: 2000) va descriure i va exemplificar com a procediment de planificació de "llicons multinivell", a partir d'un procés que es desenvolupa en quatre fases.

Interpretant les aportacions de Collicot, les quatre fases són:

1. Determinació dels "continguts subjacents". Es tracta que el mestre o professor estimi el que és més important i fonamental de tot allò que es proposa que aprenguin els alumnes a l'aula i que, considerant-ho l'eix fonamental de la seva intervenció per a tot l'alumnat, ho formuli com a fita d'aprenentatge per a tots.
2. Determinació dels "mètodes – o canals- de presentació" dels continguts a l'alumnat. En aquesta fase es tracta que el mestre o professor prepari diferents maneres de presentar la informació a l'alumnat (a partir de canals visuals, auditus, etc.), de manera que cadascun dels alumnes tingui accés a la informació segons les seves capacitats, preferències, experiències anteriors, etc.

3. Determinació dels “mètodes de pràctica de l'alumnat”. En aquesta fase, es tracta que el mestre o el professor prepari diferents opcions de treball a l'aula per a l'alumnat; de manera que tots i cadascun dels alumnes, ni que sigui participant parcialment d'algunes activitats, tinguin oportunitats de treball a l'aula per aprendre sobre els continguts determinats en la 1^a fase.
4. Determinació dels “mètodes d'avaluació” de l'alumnat. En aquesta fase, el mestre o professor estableix el que podríem denominar “activitats d'avaluació” – tant formativa com sumativa- considerant que tots i cadascun dels alumnes han de poder mostrar els seus progressos a través d'un o altre tipus d'activitats.

3.5 Algunes bases del DPM des del enfocament de Disseny Universal del Aprenentatge

Per a la formulació del DPM s'ha partit també d'allò que Wehmeyer (2002: 28-139) definia com la “unitat d'estudi” com un “mapa que els docents creen per organitzar un pla sobre com proporcionaran suport als alumnes per ajudar-los a aprendre i a demostrar el seu coneixement sobre els continguts, les habilitats, els processos i el coneixement requerit per arribar al nivell del curs i al conjunt ampli d'expectatives escolars”.

El procediment de disseny d'unitats d'estudi permet i, de fet implica, un continuat reajustament de decisions sobre l'atenció a “tots”, a la “majoria” i a “alguns” alumnes de l'aula.

Les fases són:

1. *Determinació dels resultats desitjats*. Experiències que es pretén que comparteixin i en les quals es pretén que participin els alumnes de l'aula (en els nostres termes: tipus d'activitats d'E-A i d'activitats d'avaluació, amb els corresponents materials i formes de presentació per part del professorat i de desenvolupament de tasques per part de l'alumnat).
2. *Determinació de les evidències de progrés*". Les evidències que indicaran que els alumnes han arribat a les fites, als resultats esperats; en els nostres termes podríem convenir que es tractaria d'alguna cosa similar a allò que denominem "objectius didàctics".
3. *Determinació del pla d'experiències d'aprenentatge*. Un pla estructurat en sessions de treball de classe; en els nostres termes vindria a ser com una seqüència d'activitats i continguts distribuïda en diferents sessions de classe i una descripció dels propòsits corresponents a cadascuna de les classes.

3.6 Descripció del procediment del DPM

En aquest apartat definirem alguns termes i conceptes que ens serviran d'instruments per a la concreció de propostes sobre planificacions múltiples basades en els enfocaments esmentats anteriorment.

3.6.1 Definicions, components i procediments

Definicions: La Planificació Múltiple com a Base Curricular.

Des del enfocament del DPM es denomina “Base curricular” tot document de planificació de l'atenció educativa elaborat amb el propòsit de servir d'ajuda per desenvolupar activitats d'E-A dirigides a grups d'alumnes en les aules i els centres escolars.

S'entén també que una Base Curricular (BC) pretén ser un ajut a l'acció educativa, atès que avança, anticipa i prepara allò que s'espera que s'esdevingui en un entorn educatiu escolar, en la mesura que s'hi descriuen uns propòsits i serveix per recordar i guiar, continuadament, aquests propòsits durant l'acció educativa.

Els Components de la planificació Múltiple: les diferents bases curriculars

Els components, parts, o bases curriculars comunes, de les PM són els següents, i atenen els següents aspectes:

Sentit general del progrés desitjat per a tots. Aquesta és una base que es refereix a metes formulades en termes molt generals en el currículum escolar i en les quals, a través de la Planificació Múltiple, es pretén facilitar el progrés dels alumnes. Es pot tractar, per exemple, d'amplis blocs de contingut, d'objectius generals d'àrees curriculars, de capacitats o objectius generals de l'etapa, de competències bàsiques, etc.

Continguts d'aprenentatge. Aquesta base es correspon amb l'enumeració dels continguts d'aprenentatge que es pretenen abordar en la Planificació Múltiple.

Opcions múltiples de treball a l'aula. Aquesta base comprèn un conjunt d'opcions de treball a l'aula; opcions múltiples i alternatives, que han de tenir valor, en el seu conjunt, per proporcionar accés i progrés en el “sentit general” de la PM – avaluable a través de les opcions d'evidències de progrés de la mateixa PM – a l'alumnat. Aquesta és, segurament, la base més genuïnament “multinivell” o “universal” de la PM i la que els confereix, de fet, la seva mateixa denominació. En aquest base no es tracta, doncs, de transcriure-hi cada detall de les activitats i dels materials que es proposen emprar, sinó, més aviat, els tipus d'activitats i de materials.

Opcions múltiples per a l'avaluació. Aquesta base comprèn la descripció de diferents opcions d'activitats i materials per a l'avaluació dels progressos de l'alumnat. És, per tant, molt similar a l'anterior i en alguns casos pot presentar tasques molt similars a les previstes en aquesta base.

Opcions múltiples d'evidències de progrés. En aquesta base es pot descriure una relació d'objectius educatius detalladament formulats perquè serveixin de criteris per estimar els progressos de l'alumnat, tal com es fa des d'alguns enfocaments bastant estesos en els nostres contextos, o bé, i senzillament, perquè sigui una descripció de fets, de processos, etc., que ens poden indicar que l'alumnat ha après allò que esperàvem (progressar en el “sentit general” de la PM i amb relació a aprenentatges sobre la base de continguts d'aprenentatge de la PM).

Les fases del procediment de la planificació múltiple

El resultat del DPM és una programació que es qualifica de “múltiple” en el sentit que s’hi preveu i s’hi anticipa l’atenció a les múltiples característiques, possibilitats i necessitats d’alumnes, considerats com a individus que aprenen junts en grups classe ordinaris i que no han estat subjectes a cap selecció prèvia per unes o altres característiques personals.

A l’hora de realitzar el DPM cal tenir en compte les següents assumpcions i opcions tècniques i pràctiques:

1. Es planteja un treball per versions successives de la mateixa PM i del PEI d’aula per a l’alumne amb les majors dificultats possibles d’aprenentatge i de participació. D’aquesta manera es pot dissenyar en el mínim de temps disponible una primera versió de les planificacions amb el ben entès que sabem que podrem millorar posteriorment els plans i que, per tant, no és necessari escriure programacions exhaustives, llargues i que puguin ser poc adequades.
2. Es planteja el disseny instruccional a partir de l’acceptació d’un “grup diana” divers, sense plantejar cap instància de selecció o de “derivació” d’alumnes fora de l’aula (aquest és un dels trets diferencials del DPM amb models instruccionals amb els de Kemp, Glasser, etc.).
3. Tot el disseny de la primera versió de la PM es fa a partir del coneixement de les característiques personals de l’alumnat de l’aula. Atès que aquest coneixement s’amplia amb el temps, aquest factor s’empra, també, en la millora de la PM en cada successiva versió.

4. El disseny de la PM també es planteja a partir de les opcions curriculars del centre. El punt d'enllaç d'aquestes opcions amb el disseny de la PM és el primer dels seus components o bases: la base del “sentit general del progrés de l'alumnat”.
5. Es planteja revisar la coherència del conjunt de components dissenyats entre si i la reflexió sobre si les bases són prou adequades per a la majoria i per a tot l'alumnat.
6. Aquesta fase serveix com a prova sobre el nostre èxit en dotar la nostra PM de la capacitat d'accessibilitat per a tot l'alumnat. Per fer-ho ens preguntem fins a quin punt la nostra PM és adequada a l'alumne que pot tenir més dificultats d'aprenentatge i de participació a l'aula; és a dir, ens plantegem si cadascun dels components dissenyats en la primera versió de la PM és, també, prou adequat per a l'atenció de l'alumne amb més dificultats.
7. Finalment atenem els resultats de la fase anterior per millorar, en el seu cas, l'accessibilitat de la PM i, d'aquesta manera, en dissenyem la segona versió afegint o canviant opcions previstes en la primera versió, segons ens pugui indicar el contingut del PEI d'aula resultant de la fase anterior.

La determinació de cadascun dels components d'una planificació múltiple

Recordem que els components que hem definit com a parts d'una programació múltiple són:

1. Sentit general del progrés desitjat per a tots
2. Continguts d'aprenentatge

3. Opcions múltiples de treball a l'aula
4. Opcions múltiples d'activitats i materials d'avaluació
5. Opcions múltiples d'evidències de progrés
6. Mecanismes i taules de provatura de la comprensivitat de les opcions.

1. El component de “Sentit general del progrés desitjat per a tots”.

El sentit general és cap a on es pretén ajudar a l'alumnat a aprendre. És important que el component de “sentit general” estigui fortament vinculat al conjunt d'opcions del centre amb relació a la programació i a la concreció del currículum general de l'etapa, del cicle, del curs, del trimestre, etc. Aquestes concrecions generals del centre són les que proporcionen l'ancoratge lògic i funcional a cadascuna de les PM i fan que, per tant, no siguin elements isolats i sense connexió.

A la PM posada en pràctica es considera que el sentit general són les competències bàsiques i els objectius didàctics que es volen aconseguir a l'àrea de matemàtiques de 3r de primària, que marca el currículum i que estan acordats a nivell de centre per a 3r.

2. El component de “Continguts d'aprenentatge”

Aquesta base o component de la PM comprèn una enumeració de continguts d'aprenentatge que es pretenen abordar a l'aula; els continguts o saber sobre els quals pretenem que aprengui tot l'alumnat de l'aula en una o altra mesura, sempre al màxim de les seves possibilitats i posant en joc les seves habilitats, coneixements i aptituds, i procurant la seva màxima implicació.

Des de la lògica del DPM, “aprenent sobre” aquests continguts, els i les alumnes poden progressar amb relació al “sentit general” ja descrit.

3. El component de les “Opcions Múltiples de treball a l’aula”

Aquest és el component central del enfocament del DPM i dels enfocaments d’EM i del DUA.

En el context del DPM i d’aquests enfocaments, aquest component comprèn una relació del tipus d’experiències d’aprenentatge que es pretén que comparteixin els alumnes a l’aula en forma de diferents opcions de presentació, representació, expressió i implicació de tot l’alumnat en el currículum que s’hi desenvolupa.

En aquest moment, i en aquest context, únicament ens pot ser necessari escriure sintèticament una relació de “tipus” d’experiències (treballs, redaccions, resums, plantejament de preguntes, debats, etc.) que ens sigui prou clara i completa per preparar l’acció a l’aula, els materials que emprarem, el temps que implicarà el desenvolupament de les tasques, la seva comptabilització, etc.

La PM que es presenta en aquest treball pretén ser un esbós orientatiu per a una acció sempre permeable a canvis sobre la marxa per aprofitar oportunitats d’ensenyament i aprenentatge difícilment previsibles, que no pas un guió detallat, segurament impossible de seguir en una situació de treball a l’aula.

També convé remarca que el component d'opcions múltiples de treball a l'aula és singularment en el context en el qual se'ns fa possible planificar pràctiques d'aprenentatge cooperatiu en aquells aspectes de l'activitat a l'aula en què sigui possible aquest enfocament.

Considerada la PM una “unitat didàctica” en termes de Pujolàs (2002:135), les opcions de treball descrites en termes de l'enfocament d'aquest autor sobre aprenentatge cooperatiu ja poden suggerir maneres de procedir al desenvolupament d'una bona part d'allò que denominem PEI d'aula (Pujolàs, 2002: 135 i 138-144 sobre els plans personalitzats en el context d'opcions de treball generals basades en enfocaments d'aprenentatge cooperatiu).

4. El component d'”Opcions múltiples d'activitats i materials d'avaluació”

En aquest context es tracta de determinar i formular diferents opcions sobre tipus d'activitats d'avaluació (exàmens escrits, orals, altres tipus de proves, avaluacions centrades en els treballs dels i les alumnes, altres activitats d'avaluació formativa, etc.) que puguin servir per avaluar els progressos en l'aprenentatge de l'alumnat de l'aula.

Per conduir aquest procés poden ser d'utilitat tants instruments com proposa la taxonomia de Bloom (1969). També es possible avaluar el progrés de l'alumnat en el mateix context i durant el desenvolupament de les tasques a l'aula, particularment si s'assumeixen pràctiques d'avaluació continuada i formativa d'aquests progressos.

Des dels diferents enfocaments i aportacions sobre pràctiques d'inclusió escolar es presenten diferents opcions sobre la forma de dissenyar activitats per a aquesta comesa.

Una referència per al DPM és el conjunt d'acotaments i recomanacions formulades per la UNESCO (2001) sobre les formes de plantejar activitats d'avaluació tant utilitzades com els exàmens escrits per avaluar el progrés de l'alumnat que pot tenir importants dificultats d'aprenentatge i de participació a l'aula, i sobre altres formes de plantejar activitats d'avaluació alternatives als exàmens escrits per a tots els alumnes d'aula, inclosos aquests alumnes amb més dificultats.

En el context de la PM, una vegada escollides o dissenyades les opcions d'avaluació, es tracta de descriure-les en una sintètica enumeració que ens serveixi per recordar-les i preparar-les més detalladament per a la utilització pràctica de la PM a l'aula i per a la concreció de les diferents sessions de treball.

5. El component de "Opcions múltiples d'evidències de progrés"

Consisteix en determinar i formular per escrit aquells fets, processos, resultats, indicadors, rendiments, etc., que entenem que ens poden servir com a proves, indicadors, per estimar, justament, proporcionadament i objectivament, el progrés de l'alumnat de l'aula en els seus aprenentatges amb relació a la base de continguts i en el "sentit general" de la PM.

Als nostres sistemes curriculars es plantegen aquestes “evidències” en termes d'objectius didàctics, que es correspondrien amb enunciats en els quals s'indica el tipus i grau d'aprenentatge esperat que manifesti l'alumnat al final de la seva implicació en les determinades experiències d'aprenentatge.

6. Mecanismes i taules de provatura de la comprensivitat de la PM

La mateixa pràctica a l'aula ens pot fer adonar de les mancances de planificació i ens pot fer, sobre la marxa, desenvolupar unes mesures d'ampliació de l'accessibilitat de la programació de resultats incerts i potser poc compatibles amb propòsits d'inclusió i de provisió de les millors oportunitats a l'alumnat amb majors dificultats per accedir, progressar i participar en el currículum de l'aula.

La forma de desenvolupar un dels possibles procediments per escometre aquesta tasca consisteix, des del nostre enfocament, a:

1. Centrar-nos en l'alumne de l'aula que, aparentment, sembla que pugui tenir més dificultats en aquest sentit o que en presenta manifestament.
2. Verificar, base per base, l'adequació de les nostres tres previsions a les seves dificultats i necessitats.
3. Identificar les opcions que poden ser més convenientes per a aquest alumne.

En el cas que hàgim previst opcions convenientes a l'alumne en totes les bases o components de la PM, podem considerar que, en aquesta situació de grup

classe, la nostra ha estat un planificació suficient per a tot l'alumnat de l'aula, o n'és un bon primer intent.

En el cas que això no sigui així, que no trobem en les diferents bases les opcions més adequades al esmentat alumne es tracta de generar noves opcions que sí que li siguin adequades i, en el seu cas, sumar les noves opcions a les bases corrents de la PM i fer-les compatibles i complementàries a les generades en la primera versió de la PM.

7. El PEI d'aula en la programació múltiple

Els PEI d'aula del DPM serveixen, per tant, per planificar adequadament i personalitzadament l'atenció a cadascun i cadascuna de les alumnes que poden tenir més dificultat per aprendre i participar a l'aula ordinària.

En el moment de la publicació del informe de la UNESCO (2001), molts països ja havien desenvolupat un marc legal sobre el tema de la provisió de serveis de manera personalitzada: Canadà, Itàlia, Estats Units en són un bon exemple.

El disseny de programacions múltiples presenta un instrument que permet efectuar operacions corresponents per fer una verificació de les qualitats de les bases de la PM pel que fa a les possibles necessitats singulars de l'alumne.

Aquesta verificació ens condueix, d'una banda, a un primer esborrany o primera versió del PEI d'aula per a l'alumne i, d'altra banda, ens pot indicar la conveniència de fer-hi canvis en les bases o components per incrementar les

opcions dissenyades anteriorment tot ampliant, d'aquesta manera la capacitat comprensiva i inclusiva de les bases curriculars en sumar-hi nous nivells o opcions.

3.6.2 Una proposta de síntesi: DPM - PEI

Com ja hem vist les principals fonts del DPM es troben als esmentats enfocaments d' "Ensenyament multinivell" (EM) i de "Disseny Universal per a l'Aprenentatge" (DUA).

Aquests enfocaments, han aportat al procediment de DPM elements i alternatives que han vinculat a un plantejament global descrit per la UNESCO (2001) en el context d'un conjunt d'orientacions a docents per a la inclusió a l'aula i, d'altra banda, a propostes i recomanacions exposades per la "European Agency for Development in Special Needs Education (2003, 2005) en el mateix sentit.

Aquestes instàncies internacionals han aportat, al nostre entendre, marcs generals d'estudi, d'interpretació i d'orientacions per a fonamentar pràctiques inclusives i formes de planificació de l'atenció a tot l'alumnat en aules inclusives, basats en estudis sobre inclusió escolar en molt diferents sistemes educatius de molts diferents països i que ens poden ser un referent de prou rigor per a fonamentar els aspectes més fonamentals de l'enfocament que s'exposa en aquest treball.

Les propostes d'aquestes instàncies permeten, al nostre entendre, ésser emprades com a marcs generals per a la guia de la pràctica d'amplis col·lectius de persones relacionades amb la docència, també de molts diferents països, amb molts diferents bagatges, i en sistemes educatius i de serveis amb molt diferents regulacions normatives.

És en aquest sentit que en la base del DPM roman l'assumpció que aquest procediment, amb tot i centrar-se en la planificació curricular, té el seu ple sentit en el context d'altres elements igualment rellevants per al desenvolupament de tasques compatibles i capaces de produir inclusió en aules ordinàries. Elements que, en termes de la UNESCO (2001) es refereixen a “nou regles d'or de la inclusió” i que, en termes de l'esmentada agència europea, es concreten en cinc àmbits relacionats, sempre en bloc, amb la inclusió escolar.

A la figura 1, extreta del llibre de Robert Ruiz (2008) fan una enumeració d'aquests conjunts d'aspectes remarcant-ne les seves possibles relacions i el lloc que ocuparien el DPM i els enfocaments d'Ensenyament Multinivell (EM) i de “Disseny Universal per a l'Aprenentatge” –que fonamenten el DPM– en el context general que apunten.

			UNESCO (2001) “9 regles d’or per la inclusió escolar”	Agència europea per nee (2003, 2005): orientacions per la inclusió escolar
			1) Incloure en tots els alumnes	a) Agrupaments heterogenis
			2) Comunicar-se eficaçment a l’aula.	
			3) Eliminar barreres d’aprenentatge i participació a l’aula	
EM	DUA	DPM	4) Planificar les lliçons de manera que resultin més efectives per a tots/es (accessibilitat al currículum de l’aula)	b) Ensenyament eficaç i programació individual (“PEI” en totes les llengües emprades per l’agència, tret de la castellana en la qual es denomina “ACI”)
			5) Planificar individualitzadament l’accés al currículum de l’aula (pla individualitzat)	
			6) Donar ajuda personal individualitzada a l’alumne/a a l’aula	
			7) Utilitzar suports específics (ajuts tècniques, etc.) i generals a l’aula	
			8) Controlar el comportament de tot l’alumnat a l’aula	
			9) Treballar en col·laboració a l’aula	c) Aprenentatge cooperatiu
				d) Resolució cooperativa de problemes
				e) Ensenyament cooperatiu

Figura 1. Marc general del DPM³

³ Taula extreta del llibre: Ruiz i Bel, Robert (2008): *Plans Múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic. Eumo Editorial. p.55

Segons aquest autor, les pràctiques de planificació multinivell i universal –com el mateix procediment de DPM– operen en la direcció de produir condicions d'inclusió a l'aula, sempre que funcionin conjuntament amb altres elements exposats com a rellevants per les instàncies esmentades i relacionats a la figura 1.

En aquest sentit, el DPM, serviria a la inclusió a l'aula en la mesura que, precisament, servís a la preparació i al desenvolupament, en els centres i aules ordinàries, de pràctiques com les enumerades com a valuoses per la inclusió escolar per aquestes dues instàncies.

El DPM, doncs, i al nostre entendre, només adquireix el seu ple sentit inclusor, en la mesura que serveix, precisament, per a ajudar en tasques d'anticipació, de planificació de preparació, d'ordenació d'altres processos i aspectes com els enumerats per les esmentades instàncies internacionals⁴.

El DPM està pensat per a, necessàriament, vincular la planificació general d'allò que es proposarà a tot l'alumnat de l'aula inclusiva, amb procediments de planificació de l'atenció personalitzada per a facilitar que l'esmentat alumnat, també hi aprengui i hi participi.

Atendre la planificació general d'allò que es desenvoluparà a l'aula per tal que sigui accessible a tots i totes, els i les alumnes, i atendre la planificació de

⁴ Aquesta nostra interpretació assumiria enfocaments d'Aiscow (1999, 2005, 2006), Booth i Ainscow, (2002) pel que fa a l'espectre ampli de mesures facilitadores de la Inclusió educativa.

accés de cadascun i cadascuna dels i de les alumnes a tot allò que es desenvoluparà a l'aula, són els propòsits del DPM: tant i en la mesura que els marcs generals esmentats, descrits per la UNESCO i l'esmentada agència europea, assenyalen aquests dos aspectes com a indestruïbles i necessàriament en funcionament simultani i indissociable.

4 Concreció del projecte

4.1 Contextualització del centre i grup - classe

L'escola on contextualitzem el treball de recerca és una escola situada a la capital del Vallès Oriental. És una escola que imparteix els estudis d'educació infantil i educació primària amb dues línies de P-3 a 6è.

El grup classe on s'implementa la unitat de programació és el de 3r A que va iniciar el curs amb 17 nois i 8 noies i que a finals de gener es van incorporar, un nen i una nena al grup.

El grup va començar el curs amb unes actituds molt infantils i amb una falta d'hàbits important.

Les taules les trobem col·locades de 4 en 4 i això facilita la introducció de l'estratègia del treball cooperatiu.

Dins del grup d'alumnes trobem a líders negatius, que intenten jugar i arrossegar als/les alumnes que treballen i poden tenir una bona actitud dins de l'aula. Poc a poc, els alumnes que són treballadors i tenen una bona predisposició, van agafant protagonisme dins de l'aula.

Esmentar que a la classe hi ha un alumne, que compta amb el suport d'una auxiliar d'educació especial totes les hores que està dins de l'aula ordinària.

Segueix un pla individualitzat a totes les àrees. L'alumne està ben acceptat dins de l'aula pels seus companys. Estan al mateix grup des de P-3.

És un alumne que té dictamen del EAP i Certificat de Discapacitat. Presenta un quadre d'afectació cerebelosa i hipotonia general associat a un retard maduratiu global. Tot això dificulta el desplaçament autònom i la coordinació psicomotriu així com la parla i tota la part d'autonomia personal i en l'alimentació. És capaç d'estar assegut a la cadira i mantenir una bona postura corporal. S'aguanta dret amb ajut i es desplaça amb el caminador. Sempre ha tingut intenció comunicativa i comença a tenir converses curtes tant amb adults com amb iguals. Accedeix al currículum mitjançant un ordinador adaptat. Al llarg del treball quan parlem d'aquest alumne, diem que és l'alumne número 1, d'aquesta manera es pot preservar el seu anonimat.

També formen part del grup 3 alumnes amb diagnòstic de TDHA. Només un d'ells segueix un tractament amb medicació. Tots tres tenen seguiment per part del CSMIJ. Seguin l'ordre alfabètic de la llista del grup són els alumnes número 18, 22 i 23.

En general, és un grup classe que treballa molt bé, al finalitzar el curs tenen molt ben assolits els hàbits de treball, cura del seu material, ordre i neteja.

Pel que fa a la participació hi ha alumnes que són els que comencen a participar i d'altres que esperen per veure el funcionament per participar-hi. Són alumnes que tenen curiositat per les coses i per aprendre. Quan han sorgit

problemes en la dinàmica de la classe, ho diuen sense dificultat, a que la classe ha tingut un bon clima de confiança.

La relació entre els alumnes es força bona, tot i que comencen a haver distincions entre nens i nenes, sobretot a l'hora del pati, on les nenes juguen a perseguir-se, parlen de les seves coses,... i en canvi els nens juguen a futbol sempre que poden.

Com a grup destacat hem d'assenyalar el grup format per 3 nenes. Aquestes tres nenes juguen molt per separat, sense relacionar-se amb les altres. Dos d'elles (número 18 i 21) tenen un paper de líder negatiu, ja que són nenes que els hi agrada manar i controlar el joc. En canvi el número 6 té un rol més de sotmesa i fa tot el que li diuen les altres. Sempre que s'ha pogut, han estat separades perquè revolucionen al grup.

La relació dels alumnes amb la tutora és bona. Tots els alumnes han tingut confiança i sempre han explicat les coses que volien expressar, ja fos coses bones o problemes sorgits en el dia a dia.

Destaquem la bona relació que tenen els alumnes amb l'auxiliar d'educació especial, on troben una persona de confiança i una "amiga" més. També és una persona a la qual tenen molt respecte i admiració. Aquest és el tercer any que està amb ells/es.

L'espai de tutoria ha estat un espai obert a qualsevol tipus de dubte, preguntes o bé voler compartir experiències. Trobem molt important el fet que els companys puguin compartir i explicar-se les coses, ja que potencien la relació entre ells i fan els missatges més propers.

Hem utilitzat una bústia, com un espai on els alumnes ficaven notes i explicaven les coses positives que veien dels companys. El resultat ha estat molt bo i ha estat estimulants per ells, ja que cada setmana escolten coses bones de la seva manera de ser, funcionament de la classe...

Des de tutoria s'ha potenciat el concepte de grup. Es dóna molt valor a saber valorar als companys i saber treballar amb ells. S'han realitzat activitats de dinamització de grup a les hores de tutoria i també a les hores de un crèdit que forma part de les sisenes hores i que porta per títol "Valors". Una hora setmanal dedicada a treballar els aspectes necessaris per a la convivència i el treball en equip.

En general com ja hem comentat, és un grup molt treballador i bo, però necessiten tenir normes clares perquè hi ha nens, que s'hi poden , influeixen sobre la resta de manera negativa. També hi ha alumnes que necessiten estar molt estimulats per poder guanyar confiança i treballar al màxim de les seves possibilitats.

Dins de la classe tenim tres nivells diferenciats acadèmicament:

Alumnes amb un nivell alt: són els alumnes que tenen el número de llista, 16, 25, 13, 2, 14, 20 i 15.

Alumnes amb un nivell baix: 17, 21, 22, 23, 26 i 27.

Alumnes amb un nivell intermig- alt: resta d'alumnes.

Alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Intervencions i propostes

Els alumnes amb els números 21 i 22 han treballat a l'aula d'educació especial amb l'especialista dos sessions setmanals. La número 21 ha tingut moltes dificultats per seguir el ritme de la classe i aprendre a estudiar, ja que té una manca important d'afecte (o si més no és el que reclama) i les seves prioritats han estat buscar una estabilitat afectiva i social a la classe. En canvi el 22, ha anat de menys a més, ja que ha après a estudiar, treballa molt i s'esforça per fer tota la feina bé i a començament del segon trimestre, està molt motivat. Això si, continua amb una actitud infantil que s'ha vist agreujada per l'arribada d'un germà petit a la família.

L'alumne amb el número 23 va començar a tenir una hora setmanal amb la mestra d'educació especial. Aquest fet i la medicació que li estan donant per controlar la falta d'atenció (TDHA), ha fet que estigui més treballador i que vagi millorant dia a dia. Continua amb unes presentacions de les tasques brutes, però realitza bé la feina.

L'alumne amb el número 9 (que al llarg del treball i a la unitat didàctica analitzada li correspon el número alumne 1) és l'únic que té un Pla Individualitzat. Té 3 hores setmanals amb la mestra d'educació especial, l'atén també la logopeda i la fisioterapeuta dins del centre en horari lectiu. Se li adapten els continguts de castellà, català i matemàtiques segons el seu Pla individualitzat, i ha tingut adaptació també de medi, sempre dels mateixos temes que hem fet a classe.

L'alumnat amb els números 19, 26 i 27 tenen reforços amb la mestra de suport els dilluns i dijous de matemàtiques i català dins i fora de l'aula.

Es treballen els mateixos continguts que a la classe, però en un grup més reduït i amb més atenció personalitzada.

Els alumnes que poden tenir més necessitat d'ajudes socials són:

La número 21: ja que ve d'una situació familiar molt desestructurada.

El número 5: recent separació dels pares i poca autonomia per sortir de la situacions per part dels pares.

Amb tota aquesta informació es treballa. Sempre tenint en compte les característiques individuals, socials i familiars dels diferents alumnes.

4.2 La investigació – acció com a metodologia de recerca

La major part dels autors coincideixen en atribuir l'origen del procés de la investigació – acció als estudis realitzats pel psicòleg Kurl Lewin (1946). El seu model implicava una espiral de cicles començant el procés per la identificació d'una idea general – amb el descobriment de fets- seguida per les següents fases: planificació d'un pla d'acció; el desenvolupament de la primera fase de l'acció i la seva implementació; l'avaluació de l'acció valorant les circumstàncies i els efectes de l'acció, i finalment, la revisió del pla general per tornar a començar el cicle, planificant la segona fase a la llum de la informació recollida de la primera (Elliot, 1989, 1993; Pérez Serrano, 1990a; Kemmis i Mc Taffart, 1992).

Dues idees principals es desprenen del model de Kurl Lewin:

1. Les decisions per a l'acció s'han de prendre en el sí del grup.
2. Hi ha d'haver un compromís amb la “millora”.

Elliot (1989) defineix la I-A com “l'estudi d'una situació social amb el fi de millorar la qualitat d'acció dins de la mateixa”.

Kemmis i McTaggart (1992,11) parlen de quatre variables fonamentals en la I-A al voltant del que ells anomenen “una preocupació temàtica”:

1. El desenvolupament d'un pla d'acció per millorar el que està succeint.
2. Una actuació (posar en pràctica el pla d'acció)
3. L'observació dels efectes de l'acció.

4. La reflexió entorn als efectes com a fonament per a una nova planificació – pot començar un altre cicle-.

També podem dir que la I-A pretén alhora conèixer i actuar i ser una via pel canvi i per a la millora del context on es treballa.

Lewin contemplava les finalitats de la I-A com el triangle investigació – acció – formació com a tres elements essencials.

La triple vessant formativa de la I-A es veure-la com:

1. Una estratègia per a la resolció de problemes.
2. Com una estratègia per afavorir el desenvolupament de les persones, ja sigui individualment o en grup.
3. Com a estratègia per posar en pràctica accions innovadores.

D'aquí el seu valor formatiu, ja que els pràctics – educadors tenen la permissió d'aprendre de la seva experiència. La I-A permet comprovar idees en la pràctica per aconseguir millores i per fer créixer els coneixements sobre el currículum i l'E-A. El resultat és una millora del que passa a l'aula i a l'escola, i una millor articulació i justificació de les bases educatives del que es realitza. La I-A és una metodologia de treball que uneix la teoria i la pràctica en un tot: Idees en acció.

Des d'aquesta metodologia es fa èmfasi en investigar a partir de la pràctica educativa quotidiana. Per tant, reflexió i acció estan íntimament lligades, de

manera que no s'haurà de separar els dos moments. La I-A pot ser una prometedora alternativa per a la renovació educativa on es dona protagonisme a la participació del professorat.

Aquesta metodologia d'investigació a la pràctica es realitza, segons Cohen i Manion (1980), mitjançant el següent procés:

1. Identificació, avaluació i formulació del problema percebut com a crític en una situació quotidiana d'ensenyament.
2. Discussió i negociació entre les diverses parts implicades que pugui acabar en una primera proposta de projecte.
3. Revisió de la literatura referent al tema d'estudi.
4. Modificació o redefinició del plantejament inicial del problema.
5. Selecció de procediments d'investigació.
6. Selecció de procediments d'avaluació.
7. Implantació del projecte.
8. Interpretació de les dades; inferències extretes i avaluació general del projecte.

Per portar a terme aquest procés d'investigació utilitzant la metodologia de la investigació – acció hem utilitzat diferents tècniques de recollida d'informació.

4.3 Tècniques de recollida d'informació

Les tècniques de recollida d'informació es conformen com un conjunt de mitjans que permeten aconseguir els objectius proposats en un projecte d'investigació. El pràctic – investigador selecciona els mètodes i instruments que li permetran tenir contacte amb la realitat.

Una tècnica no exclou la utilització d'altres; al contrari, per donar validesa i fiabilitat a l'estudi s'han de reunir una gran varietat de dades des de diversos punts de vista.

Les tècniques de recollida d'informació utilitzades en aquesta recerca són:

1. El sociograma
2. Anàlisi de materials escolars i altres documents
3. Entrevista semi estructurada

4.3.1 Sociograma

Es decideix aplicar aquesta tècnica per tal de poder tenir una representació de la xarxa de relacions existents al grup, ja que tot i tenir un traspàs d'informació de les diferents peculiaritats de tots i cada un dels alumnes es fa necessari conèixer les afinitats i rebutjos d'un alumne vers els altres per tal de poder extreure el grau de cohesió, existència de líders positius i negatius, localització dels subjectes aïllats i sobretot extreure la suficient informació per poder formar els equips base per iniciar l'aprenentatge cooperatiu com a metodologia organitzativa per tal de posar en pràctica el procés objecte d'estudi.

4.3.2 Anàlisi de materials escolars i altres documents

Una de les fonts d'informació que s'han emprat per a l'obtenció de més informació, essencialment del progrés dels alumnes utilitzant el DPM-PEI i els resultats de l'alumne que segueix un PEI, ha estat la consulta i, en el seu cas, l'anàlisi de materials didàctics dels alumnes i altres documentacions que

aportaven informació escrita dels subjectes de l'estudi i el procés d'aprenentatge que anaven seguint.

En primer lloc cal destacar la programació anual a l'àrea de matemàtiques realitzada pels professionals del centre, en concret, pels tutors de 3r del curs 2010-2011. Aquesta programació juntament amb el document facilitat pel departament d'Ensenyament i realitzat pel grup CREAMAT han estat la base per a la realització del versió nº1 de la unitat de programació analitzada. L'anàlisi d'aquest document permet conèixer quina és la línia de treball a seguir per treballar els continguts i procediments de matemàtiques a cicle mitjà i la programació de nivell ens permet treballar els elements de la programació prioritzats per aquest curs.

A continuació es va procedir a la revisió i anàlisi de les notes de camp recollides en les diferents sessions de treball realitzades al aplicar com a tutora del curs de 3r A, una unitat de programació, en concret la unitat didàctica número 7, (*vegeu annex nº1*), i que posteriorment han ajudat en la interpretació i la comprensió de les dades obtingudes. Aquests notes s'escriuen a la mateixa unitat de programació en el moment de la seva implementació.

4.3.3 Entrevista semi estructurada

Per analitzar els canvis que es van produint al llarg de la implementació de la unitat de programació objecte d'estudi, veiem necessari tenir una segona visió més objectiva de quins són els avantatges i inconvenients d'aquest procediment. Per aquest motiu decidim realitzar una entrevista a l'auxiliar

d'educació especial que treballa dins de l'aula 23 hores setmanals per ajudar a l'alumne que presenta una afectació cerebel·losa que li afecta a la mobilitat i li produeix un retard maduratiu greu.

Les entrevistes han estat tradicionalment un dels instruments de recollida d'informació més importants en els processos d'investigació ja que permeten obtenir una informació de caràcter qualitatiu sobre informacions concretes, pensaments o interpretació de situacions per part dels entrevistats (Ramos, Catena, Trujillo, 2004).

El tipus d'entrevista que més convenient per aquest estudi és el de tipus semi estructurada, ja que ens permet disposar d'una guia per a la realització de l'entrevista (Cohen i Manion, 1990; Iglesias, 2006) però alhora ajustar-nos d'una manera individual al transcurs del diàleg i continguts que es van tractant.

Els objectius establerts al utilitzar aquesta tècnica de recollida d'informació són:

1. Determinar la necessitat i utilitat de realitzar un disseny de programació múltiple a un grup ordinari de 3r a l'àrea de matemàtiques.
2. Determinar la necessitat de realitzar un pla educatiu individualitzat dins del disseny de programació múltiple a un alumne que segueix un pla individualitzat.
3. Determinar els avantatges i inconvenients d'utilitzar els dissenys de programació múltiple a les aules ordinàries com a mesura d'atenció a la diversitat.

4. Determinar si aquest tipus de disseny afavoreix la inclusió escolar dins del sistema ordinari.
5. Obtenir informació subjectiva per part de l'auxiliar d'educació especial sobre el procés del DPM-PEI aplicat sobre els efectes en els alumnes del grup i sobretot sobre l'alumne que segueix un PEI.

L'entrevista realitzada a l'auxiliar d'Educació Especial té una durada aproximada de 30 minuts. Es desenvolupa al centre mateix, a la sala de reunions d'acord a les orientacions d'Arnal, Del Rincón i Latorre (1992). (Vegeu annex nº2)

El conjunt d'informació, recollida amb els resultats del sociograma, materials escolars i entrevista, s'ha recollit detingudament i s'incorpora per poder realitzar l'anàlisi de resultats. En algun cas s'ha utilitzat expressions o frases utilitzades pels alumnes de manera puntual, com poden ser algunes de les expressions i afirmacions que s'han obtingut, per exemple, afirmacions literals en l'entrevista a l'auxiliar d'educació especial.

4.4 Planificació i aplicació del procés d'investigació - acció

Per posar en marxa el procés que ens ocupa en aquest treball de recerca hem seguit els passos⁵ recomanats per Forteza i Forteza i Pomar Fiol (2005). Les seves aportacions són que:

⁵ Informació extreta de: Forteza Forteza, M.Dolors; Pomar Fiol, M.Bel (2005): *La investigació – acció: una alternativa en i per a la formació dels educadors*.

Davant una preocupació temàtica referida a la situació o estat de la qüestió que es desitja canviar o millorar, s'inicia un examen preliminar de la situació, a partir del qual s'analitzen les necessitats del grup que poden ser molt diverses: resoldre un problema, posar en funcionament un projecte, realitzar una innovació, etc. En el cas que ens ocupa, l'inici del plantejament d'aquest treball de recerca, ve donada en el primer contacte amb l'escola en la qual treballaré el curs escolar 2010-2011, en el moment que em diuen que seré tutora d'un curs de 3r de primària on trobem a un alumne amb una discapacitat greu motòrica i diferents alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu. La meua inquietud es pensar com poder programar per atendre segons les seves capacitats a tots i a cada un d'ells.

La lectura de diferents articles i el coneixement de les programacions multinivell em fan aprofundir més en el tema i optar per posar a la pràctica un disseny de programació múltiple per després poder fer un anàlisi si realment s'ha pogut arribar a tot l'alumnat i si el progrés de tots i cada un d'ells ha augmentat.

El fet de programar també utilitzant aquest procediment ve donat també per l'exigència per part de Inspecció i la direcció del centre de fer una programació anual a l'àrea de matemàtiques per tal de poder superar el període de pràctiques com a funcionària del cos de mestres en l'especialitat d'educació especial.

Una segona fase és concretar més la preocupació temàtica inicial, és a dir, formular el problema d'investigació de forma precisa, i per això convé eliminar

els problemes excessivament generals. Pérez Serrano (1990a, 105) assenyala que el problema:

Ha de poder resoldre's en un temps raonable: en el cas que ens ocupa hem de presentar el treball de recerca al octubre de 2011. Per tant l'aplicació de la unitat didàctica seguint el DPM-PEI s'ha de realitzar entre febrer i maig.

Ha de tenir interès per a tot el grup: Tot el grup segueix la programació dissenyada amb aquest tipus de procediment, tots participen de la seva aplicació.

Ha de poder ajudar a un canvi profund en una línia innovadora: Segons els resultats extrets d'aquesta recerca, es podrien produir canvis en la manera de programar que té el centre per poder millorar l'atenció a la diversitat.

Efectuada la formulació del problema convé preguntar-se pel coneixement teòric – pràctic que tenen les persones implicades en la investigació, per estudiar amb més profunditat l'objecte a investigar.

Seria adient fer una revisió de la literatura més significativa sobre el tema perquè pot aportar suggeriments en torn al problema objecte d'estudi i permetre un contacte amb la metodologia de la investigació, facilitant el coneixement d'estratègies i procediments per dur a terme el treball.

El següent pas és l'estructuració del pla general d'acció: formular els objectius.

Planificar el projecte posant en pràctica el què s'ha plantejat.

I finalment l'anàlisi de la informació recollida i la reflexió sobre els efectes de l'activitat o activitats empreses en la pròpia pràctica, són dos dels moments bàsics en la investigació – acció com a darrera fase d'un cicle. Però malgrat representa un punt final alhora pot encarnar un nou punt de partida, obrint noves perspectives de canvi social més riques.

Quan es dona per acabada un procés d'I-A s'hauria d'elaborar un informe (Elliot, 1993). Aquest, a més de recollir el procés seguit explica el desenvolupament cronològic dels fets tal com s'han produït al llarg del temps.

4.4.1 Fases de la investigació: Pla de treball i calendari

Tenint en compte les recomanacions de Elliot (1993) de recollir el procés seguit, el procés que ens ocupa queda de la següent manera:

Curs 2010 – 2011

Octubre 2010: Primer contacte amb l'escola on es porta a terme la recerca. Entrevista amb la directora del centre per decidir, segons el seu coneixement del centre a quina de les àrees del currículum puc realitzar la programació de tot el curs, utilitzant el format del DPM-PEI.

Decidim que la millor àrea és la de matemàtiques, ja que no és l'àrea on més s'ha aprofundit a nivell de claustre i al curs on un cop m'incorporés al centre faria de tutora. El curs és el de 3r de primària. En aquell mateix moment, la

directora em facilita la programació del centre d'aquest àrea i que havia estat elaborada pel mestre tutor que estava fent la meva substitució i el mestre paral·lel del mateix nivell.

Octubre- Novembre- Desembre: A partir de la programació de centre facilitada en el primer contacte, realitzo les versions número 1 de les 12 unitats didàctiques que es contemplen en aquesta primera programació, utilitzant el format DPM-PEI⁶. La primera versió de les diferents unitats didàctiques es realitzen sense conèixer als alumnes, per tant l'apartat del PEI quedarà sense poder omplir.

A més a més, dir que la programació del centre que se'm facilita i per tant, la que segueixo per realitzar la que més endavant analitzaria, es basa en el llibre de text de matemàtiques de 3r de primària de l'editorial Barcanova.⁷

Primera quinzena de gener del 2011: Degut a que s'aproxima la meva incorporació al centre es fa la primera entrevista amb el tutor que em substitueix. En aquesta primera entrevista es fa el traspàs d'informació on parlem de tots i de cada un dels alumnes del grup classe.

Durant aquest mes també continua la lectura de diferents llibres i articles per poder redactar un marc teòric que inclogui, atenció a la diversitat, inclusió, aprenentatge multinivell, Disseny Universal per a l'aprenentatge i el DPM-PEI,

⁶ Format extret de: Ruiz, R. (2008). Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva. Vic: Eumo Editorial.

⁷ Matemàtiques. Cicle mitjà 2. Educació Primària. Arrels de futur. Barcanova Editorial.

també llegeixo sobre el treball cooperatiu, ja que serà una mesura organitzativa important per tal de poder portar a terme la unitat didàctica en el format ja citat.

Segona quinzena de gener: Incorporació al centre com a tutora del grup de 3r A. Primer contacte real amb els alumnes. Faig una segona versió del que serà les unitats didàctiques que portaré a terme a l'àrea de matemàtiques un cop coneixent els alumnes.

Mes de març: Es posa a la pràctica la versió 2 de la unitat didàctica a analitzar. Es van anotant tots els canvis en el procediment i aplicació a la mateixa versió número 2 de la unitat per acabar construint una nova versió. Ja tenim la versió 3 que es realitza en el moment d'aplicar la lliçó.

Mes d'abril: Recerca bibliogràfica per continuar amb el marc conceptual i inici de la redacció del primer esborrany d'aquest.

Primera quinzena de maig: Entrevista semi estructurada a l'auxiliar d'educació especial que treballa amb mi a l'aula.

Recollida de tot el material realitzat pels alumnes.

Redacció del marc teòric que falta.

Segona quinzena de maig: Transcripció de l'entrevista i conclusions d'aquestes.

Mes de juny: Anàlisi de totes les dades recollides.

Primera quinzena de juliol: Escriptura de resultats.

Segona quinzena de juliol: Escriptura de conclusions.

Mes d'agost: revisió del document.

Mes de setembre: Revisió final del document, annexos i presentació.

Mes d'octubre: Elaboració del Power Point per defensar el treball i entrega del document final.

5 Descripció i anàlisi de resultats

5.1 Anàlisi dels resultats de les tècniques de recollida d'informació

5.1.1 Model per a la categorització de canvis

Per identificar els tipus de canvis, i una vegada revisades les successives modificacions, hem generat i recollit un conjunt de categories d'anàlisi aplicant termes expressats per Ruiz (1999)⁸. Aquests termes han estat modificats per tal d'ajustar-los a aquest treball de recerca.

Els termes que emprarem són: addició, concreció i supressió pel fa als tipus de canvis que es produeixen i els termes ampliació, ajustament i efectes del pla individualitzat pel que fa als motius dels canvis.

A continuació exposem el significat aproximat que donem a cadascun d'aquests termes (per intentar superar, en la mesura del possible, les ambigüitats que puguin significar les accepcions proposades).

Termes utilitzats en quant als tipus de canvis que es produeixen:

Addició: entenem per addició una operació que consisteix a incloure un o més elements a un conjunt d'altres elements del mateix concepte. Per exemple, afegint un problema matemàtic a una relació de problemes matemàtics, etc.

⁸ Ruiz, R. (1999). "Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adequacions Curriculars. Disseny de "Bases Curriculars Comunes" per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum". Suports, vol 3, núm. 2 p. 121-148.

Concreció: entenem per concreció una operació que consisteix a transformar o canviar quelcom enunciat de manera molt genèrica o abstracta (la formulació d'un contingut, d'un objectiu, etc., en el cas d'una programació) en quelcom més tangible i detallat.

Supressió: entenem per supressió l'operació inversa a l'addició. Per exemple, si la programació inicial (versió 1) havíem programat tot un conjunt d'activitats per assolir un objectiu o habilitat en concret, ens pot passar, com ha passat en el transcurs d'aquest estudi, que per falta de temps, suprimim diverses activitats.

Termes utilitzats en quant els motius pels quals es realitzen els diferents canvis:

Ampliar el coneixement de l'alumnat: entenem per ampliar el coneixement del alumnat com l'operació que consisteix en afegir un contingut en un o varis dels elements programats inicialment.

Ajustar el coneixement a l'alumnat: entenem ajustar el coneixement a l'alumnat com una operació que consisteix a transformar o canviar quelcom enunciat de manera poc significativa a la realitat del alumnat i fem canvis en alguns dels seus elements per fer-la més propera.

Efectes del pla individualitzat: entenem com a efectes del pla individualitzat com l'operació que s'obté de passar un element programat inicialment per l'alumne amb més dificultats per accedir i participar del currículum a la programació general per a tots i totes.

Un cop definits els diferents termes que apareixen en el model d'anàlisi realitzat per poder categoritzar els canvis i per poder fer un anàlisi acurat dels canvis que s'han anat produint al llarg de les diferents versions i diferenciant-los per components. (*Vegeu també annex n.3. Taula resum dels diferents canvis registrats.*)

Els canvis produïts de la versió 1 a la 2 en el component de **sentit general** són 2:

1. Es suprimeixen els objectius programats per a la majoria que s'havien planificat abans de conèixer als alumnes i el motiu es per ajustar el coneixement a l'alumnat. Un cop coneixem als alumnes podem observar que els nivells de competències entre ells no és massa diferenciat. Si que hi ha alumnes que tenen més dificultats per seguir el procés d'E-A, però l'apartat de per a la majoria queda suprimit i passa a tenir els mateixos objectius i competències bàsiques que per a tots/es.
2. Es suprimeix un contingut dins d'un dels objectius. Un dels objectius contempla treballar les operacions de la suma, resta, multiplicació i divisió, i la divisió encara no la podem fer perquè no han treballat el concepte de divisió i es deixa per treballar amb més profunditat a la unitat següent.

En el component dels **continguts** els canvis produïts també són 2:

1. Concreció d'un dels continguts per tal de detallar-lo amb més exactitud.
El motiu es ajustar el coneixement dels alumnes, ja que si utilitzem les dades de les alçades dels companys d'un mateix grup per realitzar un diagrama de barres, la motivació dels alumnes es major i el seu aprenentatge més significatiu i funcional.
2. Com a conseqüència de suprimir el concepte de la divisió en el component del sentit general, també suprimim el concepte de la divisió als continguts.

En el component de les **activitats d'ensenyament i aprenentatge** és on es produeixen més canvis fins al moment, ja que en aquest component es produeixen 5 canvis:

1. El primer gran canvi es introduir una sessió introductòria a la lliçó per conèixer què saben els alumnes abans de començar, aquesta sessió a la versió 1 no es va contemplar, el motiu es per ampliar el coneixement d de l'alumnat.
2. Es produeixen dos canvis dins de la sessió de treball nº2 ja que concretem l'objectiu que volem aconseguir amb aquesta sessió i es suprimeix l'apartat per a la majoria, ja que creiem que les activitats la poder fer tots i totes amb l'apartat de per alguns/es per als alumnes que tenen més dificultats. El motiu és ajustar el coneixement a l'alumnat.
3. A la sessió nº4 hi ha l'addició d'una activitat per practicar amb alguns/es les multiplicacions d'una xifra. Es vol treballar la multiplicació de dues

xifres i alguns alumnes encara no saben solucionar les multiplicacions de només una xifra.

4. A la sessió nº 5 hi ha un canvi per addició del recurs material de la pissarra digital, quan es va programar la versió nº1 no se sabia que tindríem aquest recurs.
5. A la sessió nº6 una de les activitats del apartat per a la majoria passa a l'apartat per alguns/es, per tal d'ajustar el coneixement a l'alumnat. Això ens permet poder treballar també aquesta activitat amb l'alumne nº1 adaptant-li la dificultat a les seves capacitats.⁹

En el component de **les activitats d'avaluació** es produeixen dos canvis:

1. Una addició de la sessió nº1 per saber quins són els coneixements previs dels alumnes amb el motiu de poder ampliar el coneixement dels alumnes.
2. Supressió del apartat per a la majoria per ampliar el coneixement de tots els alumnes.

En el últim component **d'evidències de progrés** es produeix un sol canvi:

1. Suprimir l'opció nº2 de les evidències de progrés. Aquestes passen a l'apartat per a tots/es, d'aquesta manera adequem el coneixement de l'alumnat.

⁹ Aquest alumne nº1 és l'alumne que a la llista del grup-classe li correspon el nº9, es canvia per facilitar la diferenciació del PEI d'aula de la resta de la programació.

Per tant, de la versió 1 a la versió 2 es produeixen 13 canvis. Recordar que en el moment de realitzar la versió nº1 no coneixíem als alumnes i a la versió nº2 ja els coneixem però encara no la posem a la pràctica.

Canvis que es produeixen per components:

1. Component sentit general: 2 canvis, tots dos són per supressió i un per ajustar el coneixement a l'alumnat i l'altra per ampliar el coneixement.
2. Component contingut: 2 canvis, un per concreció i l'altre per supressió. Tots dos canvis es produeixen per ajustar el coneixement als alumnes.
3. Component d'E-A: 6 canvis, 4 per addició, 1 per concreció i 1 per supressió. Els motius són 3 per ampliar el coneixement del alumnat, 1 per efectes del Pla individualitzat i dos per motius poc significatius en l'apartat d'altres.
4. Component d'activitats d'avaluació: 2 canvis, 1 per addició d'una sessió introductòria per ampliar el coneixement dels alumnes i 1 per supressió d'una opció d'avaluació. Es suprimeix l'entremig per ajustar la resposta educativa al coneixement de l'alumnat.

Canvis produïts de la versió 2 a la 3:

En el component de **sentit general** es produeix un sol canvi:

1. Per addició. L'objectiu (1) que tenia igual l'alumne que segueix el PEI (alumne nº1), passa a la programació general, tot i que amb concrecions individuals que continuen a la columna del PEI. Són concrecions relacionades amb el seu Pla Individualitzat, per tant, el motiu pel qual es produeix aquest canvi és per efectes del pla individualitzat.

En el component de **continguts** es produeixen 9 canvis:

Per addició es produeixen 3 canvis:

1. El contingut programat per a l'alumne nº1 passa a la columna general, però les concrecions individuals continuen en la columna del PEI d'aula. el motiu és per efectes del pla individualitzat.
2. El contingut programat per a l'alumne nº1 dins del bloc de mesura, passa a la columna general i s'especifica el material necessari per a l'alumne a la columna del PEI d'aula. El motiu continua sent els efectes del pla individualitzat.
3. Addició d'un contingut al apartat d'alguns/es del bloc d'estadística i atzar: formulació de preguntes basades en fets propers i interessos propis per ampliar el coneixement del alumnat.

Per concreció es produeixen 3 canvis més:

1. Dins del PEI d'aula es concreten específicament els continguts a treballar amb l'alumne nº1, però que estan relacionats amb el contingut que treballen alguns/es: Identificació i ús de les operacions inverses: suma, resta i multiplicació (la divisió ja s'ha suprimit a la versió nº2). En la seva concreció, es concreta que treballarà la suma sense portar d'un i dos dígit i la resta d'un dígit. (apartat de numeració i càlcul).
2. Concreció del contingut nº8 que també passa a la columna general, però necessita concretar-se al PEI: selecció de la unitat més adequada i del instrument per realitzar una mesura. Ús del regle, la cinta mètrica i les balances. El motiu continua sent per efectes del pla individualitzat.

3. Concreció d'un dels continguts per a la majoria del bloc d'estadística i atzar: utilització de representacions de dades, en particular el diagrama de barres. També per efectes del pla individualitzat.

Per supressió es produeixen 3 canvis més:

1. Es suprimeix un dels continguts ja que no es realitza, es prioritza treballar altres continguts amb més profunditat. L'ús de la calculadora no el realitzem en aquesta lliçó. El motiu està dins de l'apartat d'altres i és per falta de temps.
2. Supressió del contingut programat per alguns/es i canvi pel contingut nº8 que és el que tenia programat per a l'alumne nº1. Ara el convertim en un contingut més pràctic i per a l'alumnat que necessita més ajut li és més adient. El motiu és per ajustar el contingut al coneixement de l'alumnat.
3. Supressió del contingut programat per alguns/es en el bloc de mesura i l'ajustem amb el contingut més pràctic: selecció de la unitat més adequada i del instrument per realitzar una mesura. Ús del regle, cinta mètrica i balances.

Canvis que es produeixen en el component d'**activitats d'E-A**: es produeixen 10 canvis a les diferents sessions:

Per addició es produeixen 4 canvis:

1. Sessió 2: afegim la fitxa nº1 que no vam tenir temps de fer a la primera sessió. El motiu es troba en l'apartat d'altres i és per falta de temps.
2. Sessions 4, 5, 6 i 7: s'havia programat només una sessió per treballar les multiplicacions i es converteixen en 4 sessions, ja que els alumnes no

saben en general les taules de multiplicar i això impossibilita adquirir el nou procés. El motiu també es troba en l'apartat d'altres i es divideix en dos submotius, per falta de temps i també perquè afegim el material la “muntanya dels escaladors” per motivar l'aprenentatge de les taules de multiplicar.

3. Sessions 8 i 9: addició d'una fitxa per treballar, a part de les activitats programades del llibre per fer més significatiu l'aprenentatge. És la fitxa nº3, pes dels alumnes i diagrama de barres amb el pes dels companys i pes d'objectes de la classe. El motiu es torna a trobar en l'apartat d'altres, ja que és que es vol fer més significatiu l'aprenentatge.
4. Sessió 10: addició d'una altra fitxa preparada per la mestra, no es realitzen les activitats del llibre, el motiu es troba a l'apartat d'altres: fer l'aprenentatge més significatiu.

Per concreció es produeix un sol canvi:

1. En l'apartat per alguns/es es concreta que no només pintaran el gràfic, sinó que el dibuixaran amb el suport dels seus companys, per ampliar el coneixement de l'alumnat.

Per supressió es produeixen 5 canvis:

1. Sessió nº1: supressió de la fitxa nº1 per altres: falta de temps.
2. Sessió nº3: supressió de l'apartat de per a tots/es, només tenen temps de fer el gràfic del seu grup, motiu: altres: falta de temps.

3. Sessió n3: en el PEI de l'alumne n°1, s'havia programat fer restes al ordinador un cop pintat el gràfic del diagrama de barres i per falta de temps només fa sumes.
4. Sessió 4, 5, 6 i 7: en la columna del PEI també es treballa la suma d'un i dos dígit en les 4 sessions. Supressió del concepte de la resta en aquesta lliçó.
5. Sessió n°11: es suprimeix sencera per falta de temps, ús de la calculadora, es prioritza treballar més a fons la multiplicació.

Canvis que es produeixen en el component d'**activitats d'avaluació**: es produeixen dos canvis:

1. Per concreció d'una situació d'avaluació: concretar les unitats que han de saber utilitzar (metre, cm, Km, Kg i gram). Per ajustar el coneixement al alumnat.
2. Per supressió en la columna del PEI: no se li avalua a l'alumne n°1 el concepte de la resta perquè no s'ha treballat en aquesta lliçó.

Canvis que es produeixen en el component d'**evidències de progrés**: es produeixen 10 canvis que es poden agrupar en dos:

1. Addició d'activitats per evidenciar el progrés en diferents continguts treballats i no treballats en el tema. El motiu es troba dins d'altres i es pot considerar un error per part de la docent, ja que he utilitzat el control que facilita l'editorial per motius de que el mestre paral·lel així ho estima convenient.

2. Concreció del tipus de multiplicació, es diferencia en evidenciar si sap resoldre multiplicacions d'una o dues xifres, el motiu es ajustar el coneixement als alumnes.

Per tant, de la versió 2 a la versió 3 es produeixen 24 canvis. Recordar que en el moment de realitzar la versió 3 estem acabant de conèixer als alumnes i a més a més es recullen els canvis que es produeixen en el moment de la implementació.

Per tal de facilitar la lectura dels diferents tipus de canvis i motius que els provoquen s'han resumit en aquesta taula:

COMPONENTS	Canvis de 1ª V, a 3ª V ,en:	Motius del canvis
EN TOTAL A TOTS ELS COMPONENTS	Tipus de canvi; A. Addició: 9	Tipus de motiu: Ampliació del coneixement de l'alumnat: 2
	B. Concreció: 6	Tipus de motiu: Ajustar el coneixement al alumnat: 5
	C. Supressió: 9	Tipus de motiu: Efectes del pla individualitzat: 5
		Tipus de motiu: Altres: 12 (7 per falta de temps)
TOTAL DE CANVIS:	24	24

Un cop analitzats els diferents tipus de canvis i motius que es produeixen també hem tingut en compte les tècniques de recollida d'informació citades

anteriorment que són: el sociograma, l'anàlisi de materials escolars i altres documents i l'entrevista semi estructurada.

5.1.2 Anàlisi de resultats del sociograma

Com a dades significatives dels resultats del primer sociograma es pot extreure la següent informació tenint en compte que són un grup classe format per 9 nenes i 18 nens:

Pel que fa als alumnes escollits com a companys de classe els que són més triats són el nº 15 i el nº19 de la llista. Són els líders positius del grup. Són dos alumne bons acadèmicament i a més a més tenen aptituds per a ser líders. Un d'ells és el delegat de la classe.

Un resultat a tenir en compte és que hi ha tres alumnes (nº8, 10 i 11) que no els ha escollit ningú i que aparentment són alumnes que dins del grup classe no són alumnes rebutjats, però un d'ells, el nº10 no l'ha escollit ningú ni per jugar, ni per treballar a classe. Però el que sorprèn és que aquest mateix alumne tampoc ha sortit com a alumne rebutjat.

Com a companys rebutjats ha estat escollida una de les alumnes amb 11 vots, la resta de companys no han tingut resultats significatius de rebuig.

Aquesta dada és molt significativa, ja que és una alumna que en un primer moment no sembla que pugui tenir tant de rebuig per part dels seus companys, però que es així. I dies posteriors a passar el sociograma, ens adonem que el

possible rebuig cap a aquesta alumna pot ser que sempre que vol parlar d'un dels seus companys ho fa en to negatiu, no sol tenir mai paraules d'agraïment, ni de simpatia per a cap d'ells/es. A més a més, és una alumna a la qual li costa assolir aprenentatges i això fa que vulgui que els seus companys sempre l'hagin d'ajudar.

Les mesures que es prenen respecte a aquest resultat són que l'alumna en concret a les hores de classe, quan vol parlar dels seus companys en públic sempre ho ha de fer en to positiu i felicitar públicament els companys que l'ajudin en la seva feina o dins del seu grup. Això ho posa a la pràctica i ella se sent més contenta dins del grup. També se li fa saber el resultat del sociograma a la mestra d'educació especial del centre perquè pugui intervenir amb ella, ja que dues sessions d'atenció individualitzada a la setmana amb aquesta alumna.

El resultat d'aquestes intervencions es veu reflectit amb els resultats del segon sociograma que es realitza a final de curs.

Com a dades significatives dels resultats del segon sociograma es pot extreure la següent informació:

En la primera pregunta realitzada als alumnes, que és la mateixa que en el primer sociograma, amb qui t'agrada treballar, ja es troben resultats diferents als del primer cop que utilitzem aquesta tècnica de coneixement dels alumnes.

Ja no només són dos els alumnes escollits com a companys de classe per treballar, sinó que els vots estan molt més repartits. Ara són 7 alumnes que tenen entre 5 i 9 vots per voler treballar amb ells. Els altres alumnes tots tenen algun company que vol treballar amb ells, excepte 4 que són els alumnes que mostren més dificultats per aprendre o que no mostren interès. Aquest és un resultat que caldria continuar treballant perquè no els escullen per treballar però només a un d'ells té 5 vots per no treballar-hi. Aquest és l'alumne que mostra menys interès per aprendre. Creiem que aquest resultat el podríem donar com a positiu degut a que és la mateixa alumna que al iniciar el trimestre tenia 11 companys que no volien treballar amb ella i al finalitzar el curs són 5 els que manifesten que no volen treballar-hi. En aquesta pregunta, amb qui no treballaries, les dades han canviat molt en vers el primer resultat del sociograma, ja que al finalitzar el curs, molt dels alumnes del grup classe manifesten que treballarien amb tots els companys i són 3 els alumnes amb els quals no treballarien però amb puntuacions no massa significatives. Dos alumnes tenen 5 vots de 27 alumnes i una alumna de nova incorporació té 6 vots per no treballar amb ella. Podria ser degut a que no la coneixen massa encara i que és una alumna extremadament extrovertida i amb forces dificultats per aprendre.

Les dades més significatives i amb més canvis en aquest segon sociograma es troben en els resultats de la tercera pregunta: amb qui no t'agrada jugar al pati? Les respostes es poden considerar positives perquè la majoria dels alumnes jugarien amb tots els companys del grup classe i els que manifesten rebuig cap

algun dels seus companys han obtingut com a màxim dos vots per no jugar amb ells.

Com a conclusions dels resultats dels dos sociogrames realitzats al grup classe, es podria dir que el fet de treballar en grups cooperatius i amés a més tenir una mesura curricular on s'inclogui o es busqui incloure a tot l'alumnat, en aquest estudi en concret, ha facilitat en alguns aspectes la cohesió de grup i l'acceptació de les dificultats o diferències que existeixen entre ells.

Possiblement en un estudi més ampli analitzant diferents unitats de programació on s'utilitzés el treball cooperatiu i el DPM ens podria confirmar aquestes petites evidències.

.

5.1.3 Anàlisi dels materials escolars i altres documents

Anàlisi del document del Centre de recursos per ensenyar i aprendre matemàtiques: grup Cesire, CREAMAT:

Els processos que ens proposen aquest grup són:

- La resolució de problemes com a nucli de treball. Per construir coneixement a més d'aplicar l'adquirit.
- Raonament i prova: com a forma de desenvolupar coneixements.
- Comunicació i representació com a forma d'organitzar i estructurar el coneixement i afavorir el contrast i avançar cap a una representació cada vegada més simbòlica.

- Connexió entre diferents continguts de les matemàtiques i amb conceptes de diferents àrees.

La finalitat d'utilitzar aquest document a l'hora de realitzar les diferents unitats de programació ens ha ajudat en donar més rigor científic en la seva posada en pràctica, ja que aquest grup ens aporta informació del que han de treballar els alumnes per tal d'adquirir la competència matemàtica i ens dóna evidències de que hem de fer perquè l'aprenentatge de l'alumnat sigui el més significatiu i funcional possible.

Hem de tenir en compte que segons aquest grup d'experts, la competència matemàtica es basa en poder usar els procediments propis de les matemàtiques i els continguts apresos per a *comprendre* el món.

5.1.4 Anàlisi dels resultats del pla individualitzat

Un cop finalitzat el tercer trimestre i amb el pla individualitzat del alumne amb dictamen d'escolarització avaluat (vegeu annex nº4) trobem resultats que poden ser interessant d'analitzar.

Observant els resultats ens adonem que l'alumne nº1 ha assolit molts més continguts en l'àrea de matemàtiques que a les àrees de català o coneixement del medi on té més continguts que no s'han acabat d'assolir al llarg del curs i en les quals no ha seguit el model de programació que analitzem en aquest treball.

Aquesta afirmació també la corrobora l'auxiliar d'educació especial quan li fem l'entrevista. Literalment exposa que:

“a mates aquests tres mesos ha bastant, bastant ràpid. La veritat és que jo estic sorpresa amb lo ràpid que ha agafat el concepte de les dues xifres de la suma per exemple... si segurament ha millorat bastant, es nota la millora amb mates, potser més que a català que potser el ritme d'avançar ha estat més lent”.

En el context d'aquest estudi i segons els resultats de les tècniques de recollida d'informació utilitzades, en aquest cas concretament de l'anàlisi del pla individualitzat i les respostes de l'auxiliar d'educació especial que col·labora en la implementació de les unitats de programació dins de l'aula, podríem arribar a afirmar que, en aquest treball de recerca, l'alumne que segueix un PEI dins del DPM, assoleix més continguts que el mateix alumne en una altra àrea diferent sense seguir aquest tipus de procediment.

5.1.5 Anàlisi de resultats de l'entrevista semi estructurada

Hi ha diferents punts a ressaltar de l'entrevista amb l'auxiliar d'educació especial que ha estat dins de l'aula ordinària acompanyant l'alumne amb discapacitat motòrica al llarg de la implementació de la unitat de programació analitzada. Tal i com recomanen diferents autors ja citats respecte a les entrevistes semi estructurades, es va seguir un guió amb una sèrie de preguntes a realitzar, d'aquestes preguntes i de la conversació resultant extraïem diferent informació, en ocasions respostes literals i d'altres interpretacions subjectives de les seves respostes:

Una de les preguntes va ser si podia fer una descripció de les funcions i grau de formalització de les funcions de l'auxiliar d'educació especial al centre i ella semblava tenir molt clares les seves funcions i sentia que en cap moment en els tres anys que feia que realitzava aquesta tasca se li havien exigit funcions que no li pertocaven però que no les havia vist mai per escrit.

A continuació se li demana quina és la seva opinió personal de si creu que programar fa que augmenti la participació del alumne nº1 dins del grup: l'entrevistada va tenir molt clar que la resposta era afirmativa, que el fet de programar era molt important i que augmentava la seva participació dins de les activitats del grup classe. El fet de tenir-lo sempre en compte anticipadament i amb previsió de temps de poder-ho modificar o no segons vagin les coses era important.

També va donar molta importància a la seva feina. Ella diu haver comprovat que ella ha ajudat molt a avançar a l'alumne i que si fos una altra persona potser faria que no avancés tant.

Seguidament, se li demana si pot fer una descripció dels beneficis si n'hi ha, que obté l'alumne seguint aquest tipus de programació, i si el grup classe en general també n'obté i quins són.

Pel que fa a la pregunta si aquest alumne té beneficis seguint aquest tipus de programació, la seva resposta literal és:

“Jo penso que si, penso que molts, no m’ha donat molt temps a comprovar-ho, però jo penso que molts que si això fos a llarg termini i donés més temps de comprovar, crec que el fet de que estiguin les coses adaptades però alhora estigui adaptat el que estant fent els seus companys crec que és molt positiu i a més a més, et treu el problema d’haver d’anar improvisant en aquell moment”.

Pel que fa als beneficis del grup en general, expressa que creu que el grup s’ha sentit a gust treballant d’aquesta manera i que al igual que l’alumne nº1 li ha anat bé, ella pensa que li ha anat molt bé als alumnes que també tenen algunes dificultats per seguir el currículum. Sobretot els alumnes més dispersos. Ha notat que aquests participen més, i se senten integrats i capaços de poder desenvolupar-se segons les seves capacitats.

Ha pogut observar que tot i que en alguns moments el company del costat no feia exactament la mateixa feina, en general, tots se sentien a gust amb la feina que feien, ja que estava adaptada al seu nivell i no se sentien frustrats perquè “l’altre ho pot fer i jo no”.

També expressa que un dels beneficis en general per a tot el grup ha estat el fet d’organitzar el funcionament de l’aula en grups cooperatius. La participació del alumne nº1 ha augmentat dins del seu grup base.

Expressa també: “aquestes planificacions que has fet tu ajuda a que ell se senti més útil perquè potser els altres professors l’han fet participar i s’ha sentit integrat amb el grup, però no a un nivell tant útil, en el sentit de fer feina que estant fent els altres com per exemple d’aprofitar que ell fes el dictat als altres”.

“si només li fas llegir al nen el dictat que ell ha fet doncs no estàs integrant-lo igual a la feina que estant fent tota la classe però d'aquesta manera sí, jo trobo que amb això si que es pot haver notat un canvi de que ell i que els demás l'hagin, el tinguin, com més en compte a l'hora de treballar, bé també això dels càrrecs per taules també això és important”.

També es parla del treball cooperatiu i està molt d'acord en treballar utilitzant aquesta estratègia. Diu que la participació de l'alumne nº1 ha augmentat i ell s'ha sentit més inclòs.

Pel que fa als inconvenients de l'aplicació també se li demana i com a inconvenient diu, *“entre cometes, es que passa més temps (l'alumne nº1) sense fer res, però que no és un inconvenient, ja que no para de comunicar-se amb els altres nens i ell s'emociona, i a més fa unes frases molt bones, estar compartint amb els altres, xerrant amb els altres, rient amb els altres i tot això no passa tampoc ni a l'hora del pati, aquest moment, potser no està treballant però està guanyant unes altres coses que per mi són molt més enriquidores”*.

Pel que fa a inconvenients per la resta de companys, només en quan al fet d'utilitzar l'estratègia organitzativa del treball cooperatiu, es que al inici costa que cada un faci la feina que li toca. Pel que fa al DPM-PEI no veu cap inconvenient.

Se li demana si pot fer una diferenciació del progrés del alumne nº1 del grup classe en general a matemàtiques i a les diferents àrees i la resposta a ha estat

explicitada a l'apartat anterior, dient que sí que veu que a matemàtiques ha avançat més que a altres àrees.

Per finalitzar amb l'entrevista també li pregunto per la seva opinió personal per com veu la inclusió escolar sense la seva figura i ella creu que seria molt dur, que seria molt difícil. Tant pel professor que tingués el nen com per al nen. Creu que seia "fatal" per a ell. Si arriba a passar això ella expressa que se sentiria molt indignada, perquè realment, creu que aquest nen necessita un suport al seu costat. Creu que la inclusió passa per tenir els recursos necessaris dins de l'aula per fer-la realitat.

Dir que tot i que l'entrevista és més extensa s'han prioritzat aquestes opinions i respostes degut a que són les que ens donen informació més rellevant en relació a l'estudi.

Un cop fet l'anàlisi de les tècniques de recollida d'informació passem a redactar les conclusions que hem extret respecte a les preguntes de la recerca que a l'hora les hem relacionat amb els objectius de l'estudi.

6 Conclusions a les qüestions de recerca i objectius

6.1.1 Conclusions pregunta 1 i objectiu vinculat

Quins tipus de canvis principals es poden observar en les diferents versions d'una unitat de programació preparada a partir del procediment DPM-PEI?

- O1: Descriure els canvis que es produeixen entre la primera versió d'una unitat de programació dissenyada a partir de l'enfocament del DPM-PEI, i posteriors versions de la mateixa unitat generades en el procés de la seva implementació en la pràctica d'aula.

Els diferents canvis que es produeixen en les diferents versions estan categoritzats en tres tipus diferents: canvis per addició, canvis per concreció i canvis per supressió. Aquesta categorització ha estat realitzada a partir de la lectura i anàlisi de l'article del Doctor Robert Ruiz escrit al 1999, ja citat anteriorment i de l'observació de les diferents anotacions diàries realitzades en el moment de la implementació de la unitat de programació a l'aula. La conceptualització de cada un dels canvis està explicada en l'apartat anterior.

Per poder descriure els canvis que es produeixen entre la primera versió i posteriors versions de la mateixa unitat en el procés de la seva implementació en la pràctica d'aula es van realitzar les categoritzacions ja citades i també anotacions diàries en el mateix document de la lliçó. Aquesta pràctica d'anotar tots els canvis en el mateix document on es detallen els diferents components

de la programació, personalment, en el transcurs de la posada en pràctica de la unitat objecte d'estudi, ha estat molt positiva i ha facilitat que el document hagi estat més funcional i que no quedi "tancat en un calaix", creiem que si deixem un espai al mateix document de la programació per anotar els possibles canvis que es poden anar produint mantindrem la unitat de programació com un document "viu i funcional".

L'anotació d'aquests canvis que es van produint són els que ens permeten fer una posterior categorització dels mateixos i agrupar els motius pels quals es produeixen amb l'ajut del article ja citat.

Per tant, podria ser que els principals canvis que es poden produir en moment de posar a la pràctica una unitat de programació dissenyada a partir del DPM-PEI són per addició, concreció i supressió.

És important remarcar que aquest estudi ha estat realitzat a partir de tant sols l'anàlisi d'una unitat de programació i que segurament si es continués l'estudi amb l'anàlisi de més unitats, els canvis podrien continuar sent els mateixos però possiblement s'afegirien més categories de canvis per analitzar.

També remarcar que en aquest cas en concret, ha estat molt positiu poder fer les anotacions dels canvis en el mateix document que detalla la programació perquè ens ha facilitat tenir la sensació de que aquell document sí que té una funcionalitat i que les hores invertides en la seva realització han estat de molta utilitat. El podria arribar a definir com a un document viu i obert a canvis.

6.1.2 Conclusions pregunta 2

En quin dels components de les programacions es produeixen canvis de major envergadura i/o en major nombre?

- O2: Elaborar un conjunt de categories d'anàlisi dels esmentats canvis per poder analitzar en quins components es produeixen canvis de major envergadura i/o major nombre.

Un cop descrits els canvis i com els hem registrat creiem assolir el segon objectiu proposat en aquest treball de recerca. Elaborar un conjunt de categories d'anàlisi dels esmentats canvis. Aquesta categorització, ens ha estat d'utilitat per a la realització d'aquest informe, però possiblement ens podrien servir en futures elaboracions de més unitats utilitzant aquest procediment. Creiem que si podem fer una estimació inicial de les possibles categories de canvis que s'aniran produint ens podria facilitar la feina a l'hora d'elaborar la unitat i invertir el temps en els components que requereixen d'una major intensitat inicial a l'hora d'elaborar la programació.

En el moment de l'aplicació de les categories d'anàlisi a una unitat de programació per estimar els tipus de canvis, la seva envergadura i abast en els diferents components de la planificació i les raons per les quals s'ha pogut produir ens ha permès fer una estimació dels components on es produiran més canvis i els components on hem d'"invertir" més temps en un primer moment.

Fent l'anàlisi del model utilitzat per fer les categories dels diferents canvis, ens adonem que al component on es produeixen més canvis és en el component nº3: activitats d'ensenyament i aprenentatge. El nombre de canvis és major i de major envergadura.

Anticipar aquests canvis podria reduir l'angoixa dels diferents professionals a l'hora d'utilitzar aquest procediment perquè ja pot preveure que la programació inicial és una programació oberta i que permet incloure tots els canvis que s'aniran produint en el moment de la implementació.

Aquestes anotacions les podem anar guardant a diferents versions d'una mateixa unitat i d'aquesta manera, quan tornem a aplicar aquesta unitat amb un altre grup d'alumnes ens podria facilitar encara més la nostra tasca com a docents. Perquè com més versions tinguem d'una mateixa unitat voldria dir que tindríem més material i més experiència a l'hora d'anticipar quin material necessitem i si el material ja realitzat ens és d'utilitat per a tot l'alumnat del grup o si en necessitem més per fer més accessible el currículum a tots i totes, inclòs el que presenta més dificultats.

Aquest fet podria afirmar que un primer moment utilitzar aquest tipus d'enfocament comporta molta feina i hores de dedicació, però que un cop ho hem realitzat una vegada i tenim unes primeres versions podria comportar que aquest nivell de feina i implicació d'hores es reduís considerablement. I com més versions tinguem d'una mateixa unitat comptarem amb més material i recursos per portar-la a terme i d'aquesta manera es podria facilitar la

participació i accessibilitat al currículum per part de tots i totes dins de l'aula ordinària.

Per tant, veient els resultats d'aquest estudi, podríem afirmar que si coneixem anticipadament els possibles canvis i a quins components es produiran amb més seguretat podria facilitar la realització de les programacions docents evitant la pèrdua de temps en detallar massa explícitament les diferents activitats d'ensenyament i aprenentatge, ja que possiblement serà on es produeixin més canvis a l'hora de la seva implementació i per diferents motius, raons o factors que fonamenten les necessitats d'aquests canvis i que veurem a continuació.

6.1.3 Conclusions pregunta 3

Quines són les principals raons o factors que fonamenten les necessitats d'aquests canvis?

- O3: Aplicar les categories d'anàlisi a una unitat de programació per estimar quins canvis i les raons per les quals s'han pogut produir.

Per poder respondre a aquesta pregunta també ens fixem en el model utilitzat per fer l'anàlisi dels diferents canvis, i a partir de l'observació realitzada en les anotacions fetes diàriament, ens adonem que les principals raons o factors que fonamenten les necessitats d'aquests canvis són també 3: per ampliació del coneixement de l'alumnat, per l'ajustament al coneixement de l'alumnat i per

efectes del pla individualitzat. La conceptualització d'aquestes raons perquè es donen els canvis està explicada en un apartat anterior.

També hem de fer referència a una raó o motiu no contemplada en un primer moment en el model utilitzat per categoritzar els canvis i que degut al elevat nombre de vegades que s'utilitza creiem necessari anotar que en el moment de posar a la pràctica una unitat seguint aquest procediment es pot donar el cas que les activitats programades no es puguin realitzar per falta de temps. En 9 ocasions de la versió 2 a la 3 s'han produït canvis degut aquesta raó categoritzada com a altres. Es van programar més activitats de les que realment es tenia temps per fer. Aquest fet podria estar donat també per diferents motius que caldria analitzar en una futura investigació, si es que per falta d'experiència la temporalització no ha estat la correcta, o si potser no es necessari programar tant detalladament les activitats que es volen realitzar ja que utilitzant aquest tipus d'enfocament permet aprofitar situacions reals que es donen a l'aula com oportunitats d'E-A difícilment previsibles i que per tant, no es poden planificar.

Continuant amb els canvis produïts per falta de temps, també podríem pensar que la falta de temps també pot estar relacionada amb el fet que s'ha realitzat més material complementari (*Vegeu annex nº5*) a part del que ja teníem programat per fer més accessible el contingut de tot l'alumnat. En el moment de la posada en pràctica de la lliçó ens adonem de que hi ha activitats proposades pel llibre de text que són massa difícils o que estan molt allunyades de la vida

quotidiana dels estudiants i això fa que es realitzi més material i més adient a les necessitats de l'alumnat.

Per tant, contestant a la pregunta els principals motius perquè es produeixin els diferents canvis són 3: per ampliació del coneixement del alumnat, per ajustament al coneixement del alumnat i per efectes del pla individualitzat.

En un futur estudi hauríem de contemplar també els canvis produïts per l'ajustament de la temporalització del que es té programat.

6.1.4 Conclusions pregunta 4

Quins són, en definitiva, els aspectes en els què convé inicialment, planificar amb major intensitat i detall (aquells que es poden anticipar prou adequadament i que no són objecte de canvis substancials) i quins són aquells altres sobre els quals la intensitat de la planificació potser no ha de ser tant exhaustiva, per una o altra raó.

- O4: Fer una estimació d'aspectes sobre els que pot ser necessària una major intensitat en la planificació inicial i d'aspectes sobre els quals aquesta intensitat, inicialment, pot ser menor.

Tenint en compte els resultats d'aquest estudi, els components sobre els quals es faria necessària una major intensitat en la planificació inicial, serien els components de sentit general, continguts i evidències de progrés degut a que són els components que patirien menys canvis en el transcurs de la seva

implementació i els components que ens servien de guia per posar a la pràctica la unitat de programació.

Els components de les activitats d'E-A i d'activitats d'avaluació són els components sobre els quals aquesta intensitat pot ser menor, tenint en compte només els resultats d'aquest treball, són els components que pateixen més canvis i sobre els quals podem anar treballant durant la seva implementació.

En el component d'activitats d'E-A, hem pogut observar que és on es produeixen més canvis i per diferents motius, això fa que les activitats d'avaluació també han de variar perquè si utilitzem una metodologia per assolir l'aprenentatge i després avaluem un tipus d'activitat no treballada, podria fer, com ha estat el nostre cas, que els resultats de la prova escrita no siguin tant satisfactoris com podria haver estat.

Aquests resultats es poden comprovar si comparem les activitats complementaries realitzades per assolir els diferents objectius i continguts i després analitzem les activitats que conformen la prova escrita final que els hi fem passar a l'alumnat. (*Vegeu annex nº6*).

Aquesta comparació dels annexes 5 i 6 ens fan adonar que les activitats d'ensenyament i aprenentatge són molt més funcionals, manipulatives i significatives per als alumnes. Com per exemple, mesurar les alçades dels components d'un grup d'alumnes i a continuació elaborar un diagrama de barres amb els resultats i l'activitat del control escrit que realitzen els alumnes

per avaluar aquest mateix contingut és deduir quin pes ha de fer una peça de ferro per sumar el pes total demanat. Una activitat abstracte que no sabien resoldre, quan el pes dels companys i les activitats relacionades amb l'activitat l'havien solucionat bé tots i totes.

Activitats per avaluar un mateix contingut que no tenen relació entre elles. Aquest exemple i d'altres del control van fer que els resultats no fossin del tot bons.

Per això podríem deduir que el component d'activitats d'avaluació juntament amb el component d'activitats d'E-A són els components on hauríem d'invertir menys temps en un primer moment, fent una primera versió simple, ja que amb molta seguretat, possiblement seran els que tindran més canvis. I si com és el nostre cas, no es volen canviar les activitats d'avaluació programades, podria fer que els resultats, com hem dit anteriorment no siguin tot el satisfactoris que podrien haver estat.

Aclarir que quan diem que la intensitat inicial podria ser menor, no volem dir que s'hagin de programar. Hauríem de fer una estimació inicial de quines són les activitats d'E-A i els materials que utilitzarem per assolir les competències bàsiques i els objectius proposats, però podríem afirmar que no es necessari que es planifiquin totes i cada una d'elles perquè segons com vagi el transcurs del dia a dia, es podrien variar i adaptar a la realitat que va donant dins del aula.

Aquesta ha estat una de les raons per les quals s'han realitzat diferents canvis. S'han donat situacions a l'aula que s'han volgut aprofitar per fer que l'aprenentatge sigui més significatiu per als alumnes i que les activitats programades no s'ajustessin a aquestes situacions.

Un altre motiu pel qual s'han produït més canvis també ha estat l'elaboració per part meua com a docent, de material per assolir el sentit general de la unitat de programació. Hem entès que les activitats del llibre inicialment pensades no són les més adequades al nivell de tot l'alumnat o no han estat del tot significatives.

Portar a la pràctica una lliçó utilitzant aquest enfocament podria donar pas a la realització de material complementari i més ajustat a la realitat de la dinàmica del grup classe. Material que es pot anar acumulant per a diferents anys.

Ho podríem dir d'una altra manera, utilitzant aquest tipus d'enfocament, pot portar al docent a fer activitats d'E-A i activitats d'avaluació a "la carta", segons actituds, motivacions, interessos i capacitats dels alumnes que tenim al davant. Un canvi que s'ha produït en el moment del posar en pràctica la lliçó i del qual ja hem fet referència, és el fet de treballar "a la carta" les activitats d'E-A i un cop finalitzada la unitat, l'avaluem amb les activitats que ens proposa l'editorial. Vam preparar als alumnes per assolir els objectius a través d'unes activitats més manipulatives i experimentals i en el moment de l'avaluació no se'ls va demanar aplicar els seus coneixements, sinó només que els tinguessin memoritzats i sense connexió.

7 Algunes consideracions finals

Si tenim en compte les indicacions de la UNESCO (2001) quan afirma que programar i sistematitzar el procés de preparació de l'activitat docent és una bona pràctica per a la inclusió escolar, i també tenim en compte els resultats extrets d'aquest treball de recerca, ens adonem de la importància, del interès i de la potencialitat del enfocament del Disseny de Programació Múltiple per tal fer més accessible el currículum a tot l'alumnat, i per optimitzar la tasca dels docents a l'hora de programar.

Tots sabem de les hores que hem d'invertir per poder realitzar una programació anual de tant sols una àrea si la volem adaptar a la realitat del alumnat que tenim. Per tant, si utilitzant aquest tipus d'enfocament aquestes hores es veuen recompensades perquè tenim en compte a tot el grup classe i es produeix una major inclusió curricular i social dels alumnes dins de l'aula ordinària, creiem que aquest fet, ja justifica la seva utilització.

Finalment, convindria al·ludir a algunes limitacions del treball pel que fa a l'amplitud i la provisionalitat de les conclusions ja exposades.

Segurament, posteriors estudis, de major abast que es centrin en l'anàlisi de programacions d'un major nombre de docents, podria confirmar, matisar, o replantejar, algunes d'aquestes conclusions que, atès que s'han formulat emprant la metodologia exposada, no poden ser altra cosa que una primera

aproximació a uns processos complexos, referits a pràctiques força diverses, entre el professorat.

Tot i això, esperem que el treball serveixi com a element a considerar en successives i futures aproximacions a aquests processos, de manera que es pugui avançar en la formulació de procediments de programació, accessibles al professorat, i centrades en les necessitats de tot l'alumnat en el context d'aules i centres inclusius.

8 Bibliografia

- AINSCOW, M. (2006). "Fer inclusiva l'educació: com s'hauria de conceptualitzar la tasca?" Dins: *Suports, Revista Catalana d'Educació Inclusiva* Vol. 10, núm. 1, p. 4-9.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T. (2000). *Index For Inclusion Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE, UK.
- ARNAU, L.; ZABALA, A. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ARUMI, M.; BONAMAIJON, A.; TAPIAS, E. (2000). "Unitat de programació 5: Mesura i autonomia" Dins: *Exemples d'Unitat de Programació 10. Educació Especial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya p123 -153.
- BARTON, L. (Comp.) (1998:85). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BLOOM, B.S. (1969). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*. Nova York: David McKay: Company Inc.
- BONALS, J.; SÁNCHEZ-CANO, M. (Coords). *Manual de asesoramiento psicopedagógico. La organización cooperativa de la actividad educativa*. Pujolàs, P.; Lago, J.R. (p.349-391). Barcelona: Graó.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990). *Introducción: La Naturaleza de la Investigación*. A *Métodos de Investigación Educativa*, Cp.1, p.23-74. Madrid. Ediciones La Muralla.
- COLLICOT, J. (2000). "Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres". *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 4, núm. 1, p. 87-100.
- DÍEZ, A.; MASEGOSA, A. (1996). *La dinámica de grupos en l'acció tutorial*. Barcelona. Graó.

ECHEITA, G.;VERDUGO, M.A. (2004). *La Delcaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después*. Valoración y prospectiva. Salamanca: Publicaciones INICO.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2005b). *Principos fundamentales de la educación de Necesidades Especiales. Recomendaciones para responsables políticos*.

FABRA, M.L. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona. CEAC.

FORD, A.; DAVERN, L.; SCHNORR, R. (1999). "Educació inclusiva. Donar sentit al currículum".*Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, vol. 3, núm. 2, p. 172-188.

FORTEZA, M.; POMAR, M.D; BEL, M. (2005). *La investigació – acció: una alternativa en i per a la formació dels educadors*. Barcelona. Graó.

GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona; Buenos Aires; Mèxic: Ed. Paidós.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2003). *Pla Director de l'Educació Especial de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

GINÉ, C. (2006). "Reflexions sobre l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials: una anàlisi de la situació actual i de les perspectives de futur" *Suports, Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, vol. 10, núm. 1, p. 21-24.

HANGRAVES, A. (Comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador. Investigación cooperativa para la acción en el cambio educativo*. p. 237-265. Argentina: Amorrortu.

- HUGUET, T., (2006). *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON,F.(2002). La investigación – acción educativa como herramienta en la formación del profesorado. *Reflexión y experiencias de investigación educativa (57-68)*. Barcelona: Graó.
- JIMÉNEZ,P.; VILÀ, M. (1999): *De la educación Especial a la Educación en la Diversidad*. Málaga: Algibe.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Mc KERNAN, J. (1999). Investigación – acción i currículum (23-54). Madrid: Morata.
- MONEREO,C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- PEDRAGOSA,O.(2004). *Aproximació al disseny de procediments i instruments per a la personalització de l'ensenyament a l'etapa primària des d'una perspectiva inclusiva*. (Treball de recerca). Universitat de Vic.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1992). *Programació d'aula i el tractament de la diversitat*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2002). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- PUJOLÀS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- RAMIS, M. A.; ROSSELLÓ, M.R.(2002) “Les resistències del professorat en l'adaptació del currículum”. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*,vol 6, núm.1, p. 73-81
- RUIZ, R. (1988a) “Les Adequacions Curriculars Individualitzades (ACI)”. [Tesi de Llicenciatura] Universitat Autònoma de Barcelona.
- RUIZ,R. (1988 b). *Técnicas de individualización didáctica. Educación y futuro: Monografías para la*

reforma. Madrid: CINCEL.

RUIZ, R. (1989). *Adequacions curriculars individualitzades (ACI) per als alumnes amb necessitats educatives especials*. Documents d'Educació Especial, 11. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

RUIZ, R. (1994). "Adaptacions Curriculars Individualitzades (ACI) des d'una perspectiva d'escola inclusiva." [Tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

RUIZ, R. (1997). "Les adaptacions curriculars individualitzades a l'escola inclusiva com a elements d'un sistema. Consideracions sobre la seva extrapolació al nostre sistema educatiu". *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol 1, núm. 1, p. 45-54

RUIZ, R. (1999). "Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adequacions Curriculars. Disseny de "Bases Curriculars Comunes" per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum". *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, vol. 3, núm, 2. p. 121-148

RUIZ, R. (2001). "Habilitats bàsiques d'interacció social". Dins: *Exemples d'unitats de programació i crèdits. Educació Especial. Generalitat de Catalunya. Exemples d'unitats de programació 10. Educació Especial*. Departament d'Ensenyament. Barcelona.

RUIZ, R. (2005). "*Guia per a l'elaboració de Programacions Múltiples i personalització de l'Ensenyament*" (Document no publicat, en revisió y aplicació). Laboratori de Psicopedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

RUIZ, R; PUJOLÀS, P; MARIN, T; PADRÓS, N; PEDRAGOSA, O. i RIERA, G. (2002). "Anàlisi de pràctiques educatives vinculades amb les adequacions curriculars individualitzades". *Documents de Recerca*. Vic: Universitat de Vic.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

UNESCO (2001). Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers. Paris: UNESCO.

VAN MANEM, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Equilibrar el contexto investigacional considerando las partes y el todo. Barcelona: IDEA BOOKS. P.117-189.

WEHMEYER, M. L. (2002). *Providing access to general curriculum*. Teaching Students with Mental Retardation. Baltimore: Paul Brookers.

9 Annexos

9.1 Versions unitat didàctica nº7

9.2 Guió i transcripció de l'entrevista semi estructurada

GUIÓ I TRANSCRIPCIÓ LITERAL DE L'ENTREVISTA A L'AUXILIAR D'EDUCACIÓ ESPECIAL

1.- GUIÓ ENTREVISTA AMB L' AUXILIAR D'EDUCACIÓ ESPECIAL

L'objectiu d'aquesta entrevista és explorar des d'una visió d'acompanyament i aplicació els avantatges i inconvenients de la posada en pràctica d'una unitat didàctica utilitzant el Disseny de Programació Múltiple a un grup classe de 3r de primària amb un alumne que segueix un PI i que té el suport de l'auxiliar d'educació especial.

El desenvolupament de l'entrevista es planteja, en una sessió, de la següent manera:

1.- Presentació dels objectius:

Es pretén contextualitzar l'entrevista en el marc del projecte general de la recerca. Es presentarà la metodologia a seguir en la recollida de dades.

Test sociomètric, diari de camp, treball realitzat pels alumnes, PI de l'Antonio, entrevistes semiestructurades.

Finalitat.

Avançar en el desenvolupament de pràctiques educatives escolars inclusives.

Hipòtesis directrius.

H.1. La planificació és un pas previ per poder introduir pràctiques inclusives a l'aula ordinària.

H.2. En el desenvolupament de la pràctica es produiran canvis en la programació.

H.3. Si utilitzem el disseny instruccional basat en el DPM-PEI anticipem mesures per proporcionar múltiples oportunitats d'aprenentatge a tots els alumnes del grup classe.

H.4. Posant a la pràctica el DPM-PEI augmenta, l'accés, el progrés i participació de l'alumnat amb més dificultats.

2.- Avantatges e inconvenients de la planificació i aplicació d'una unitat didàctica utilitzant el DPM:

Directriu general del centre per al seguiment de les funcions de l'auxiliar d'educació especial.

- Descripció de les funcions i grau de formalització (recull dels documents, si s'escau, on apareguin reflectides les línies del centre pel que fa a les funcions de l'auxiliar d'educació especial).

Possibles preguntes:

- Per part del centre i teva queden ben definides les teves funcions? Aquestes funcions queden recollides en un document? Em podries dir quines són a grans trets?
- Des de la visió d'auxiliar d'EE creus que el fet de programar fa augmentar la participació de l'Antonio dins del grup?
- Obté beneficis personals l'alumne seguint aquest tipus de programació? Quins?
- Obté beneficis tot el grup classe seguint un tipus de programació com aquesta? Quins? Per què?
- Creus que el grup classe s'ha sentit a gust treballant d'aquesta manera, en grups i amb les diferents activitats que s'han anat realitzant?
- Creus que la participació de l'Antonio dins del grup ha augmentat?
- En què creus que pot millorar el fet de treballar en grups cooperatius per l'Antonio, si es que creus que millora en algun aspecte?

- Inconvenients de l'aplicació.
- Creus que el seu progrés a matemàtiques ha estat el mateix que a altres àrees?
- Opinió personal: què creus que passaria si l'Antonio no tingués la teva figura dins de l'aula?
- Per acabar: què en penses de la inclusió escolar? Ho veus possible?

2.- TRANSCRIPCIÓ LITERAL DE L'ENTREVISTA AMB L' AUXILIAR D'EDUCACIÓ ESPECIAL

N: Bueno primer agrair-te de que em deixis fer-te l'entrevista. Dir-te que més útil pel fet de que tu estas dintre a la classe amb nosaltres i ho veus veus la veritat tot i que a vegades potser dius i ara que estan fent no? Però has vist com ho treballem i el canvi que hem anat... que s'ha anat produint i per això agrair-te de que et pugui fer l'entrevista eh?

E: Encantada

N: Doncs ehh...primer presentaré els objectius, vale, els objectius d'aquesta recerca són la planifica...dir.., comprovar si la planificació d'aquesta...si tu planificant és un pas previ per poder introduir pràctiques inclusives a dintre de l'aula ordinària, vale..si tu planifiques, es produeixen canvis a dintre de l'aula per poder incloure tots els alumnes o no, aquesta és una hipòtesis que jo he de comprovar si es es diu que si o no, si es comprova o no.

La segona hipòtesis és que en el desenvolupament de la pràctica es produiran canvis en la programació, quan jo estic aplicant aquesta programació que jo he programat segur que aplicant-la, per la interacció amb els alumnes es van produint canvis, com per exemple, podria ser que la Meritxell un dia porti un jeroglífic, vale, doncs a partir de que ella ha portat un, una

activitat que farem la setmana que ve a vic, serà tota una prova de jeroglífics que ells hauran de de resoldre, vale, coses que els nens porten i que tu aprofites per treballar o amb l'antonio per exemple aquell dia que vem llegir, fèiem la síl.laba i vam aprofitar que l'antonio llegeix sil.labajant perquè sigui ell el que dicti el dictat als seus companys vale aprofites coses que van passant a la classe i que tu vas produint canvis en aquesta programació que jo no els tenia apuntats però que mira surten i els aprofites.

La tercera es que si utilitzem aquest disseny aquesta manera de treballar aquesta programació, anticipem mesures per proporcionar diferents oportunitats a tots els alumnes, tu has de planificar per tothom i si tu planifiques doncs estas donant més oportunitats als alumnes o no que si no ho planifiques.

I la ultima es que posant en pràctica aquesta programació comprovar si augmenta l'accés, el progrés i la participació de tot l'alumnat sobretot els que tenen més dificultats com pot ser el cas de l'Antonio.

Aquestes són les finalitats no de les els objectius de la recerca i la finalitat és avançar en el desenvolupament de practiques educatives escolars inclusives.

Hi ha moltes maneres, moltes practiques que afavoreixen la inclusivitat i això és nomes una pinzellada del que pot afavorir i s'ha de comprovar si afavoreix o no això es la finalitat de la recerca.

Dubtes?

E: No queda tot molt clar, la veritat és que si.

N: Vale una de les coses que abans de començar és que no ho sé e jo si és per part del centre es tenen clares les funcions que tens tu com a auxiliar d'educació especial vale si tu t'has assentat amb el centre a dir molt bé tu ets l'auxiliar d'educació especial d'aquest alumne les teves funcions son aquestes i això és el que hauràs de fer i si queda recollit amb un document o no.

E: Jo aaaa no m'he assentat mai amb direcció a posar això sobre la taula tot i que des de direcció mai se m'ha demanat alguna cosa que no fos la meua feina

N: Vale

E: I aaa...treballant no no no em sol passar que que em trobi que algú m'exigeixi res que no es el que hagi de fer

N: Vale

E: Perquè en aquests casos soc jo potser la que diu ei et faig una.. t'ajudo amb algu com qualsevol cosa potser el mestre o el substitut ,si ha arribat un substitut, o el que sigui

N: Si

E: Però per humanitat però no perquè ningú m'hagi insi o sigui en cap moment a la meua feina m'han exigit una feina que no sigui la meua

N: Vale

E: Ningú llavors si que hi ha aquest aquest parèntesis que faig de de jo acostar-me més algú o la persona demanar-me el favor i evidentment jo poder-li fer però fora d'això exigir-me ningú

N: Vale

E: O sigui jo només faig la meua feina tot i que no s'ha posat a sobre la taula encara

N: Per tan...No està escrit això

N: No

E: Bueno escrit no se si ho han escrit si ho ha escrit algu perquè jo no ho he vist però que jo sàpiga no

N: Vale

E: I a mi no m'ho han no m'ho han dit això vull dir si hi es no m'ho han dit

N: Tu saps les teves funcions però les sobrepasses per de dir dient bueno jo si puc col.laborar amb altres coses ho faig

E: Si

N: No hi ha problema

E: Si i si puc i si vull si que ho faig clar

N: Des de la visió d'auxiliar d'educació especial creus que el fet de programar fa que augmenti la participació d'aquest alumne?

E: Jo crec que si que és molt important. Jo penso que si

N: Tenir-lo en compte anticipadament

E: Tenir-lo en compte anticipadament i amb previsió de temps de poder-ho modificar o no segons vagin les coses però jo penso que si que la planificació es es important

N: Quants anys fa que ets l'auxiliar de l'Antonio?

E: Aquest es el tercer any

N: Et vaig fent preguntes que no són aquí però que a més a més sortiran a la conversa es una entrevista semiestructurada que és això tu tens unes preguntes preparades però van sorgint...d'altres coses com en la programació

N: Vale

E: Perfecte

N: Tu creus que el fet de ser sempre la mateixa auxiliar el beneficia?

N: Jo Pregunto eh es una opinió que pots tenir tu

E: Aaaaaa jo penso aaaaa jo penso que això va també segons el nen i segons la persona que estigui treballant amb el nen aaa ejem.. si que és veritat que per exemple jo l'any passat em vaig plantejar de no vindre a treballar més a perquè tenia bastant clar que no sortirien hores de vetlladora també per com estaven les coses i tal però bueno jo m'ho vaig plantejar i ho vaig pensar molt això perquè em sentia una de les coses que més em preocupava era això jo marxar i deixar l'Antonio segons amb qui que no se qui arribara i dir clar jo he vist una evolució jo quan vaig entrar a treballar amb l'Antonio segons el diagnòstic a l'Antonio mai podia llegir, mai podia parlar i mai podia fer res i clar jo he comprovat que amb tres mesos i

jo amb il·lusió i amb esperança de que si que ho podria fer-ho jo estic segura de que l'he ajudat més el la la la por que jo podria tindre potser era del fet de que entres algú i no pogués

N: Poguéis continuar

E: treure això del nen que potser jo si que he aconseguit no i no per tirar-me flors

N: Nono es una manera de treballar

E: Sinos perquè jo no ho sabia si funcionaria així molt amb aquesta feina o no però ho he comprovat vull dir jo mai vaig tindre ni aquesta pena que molta gent veig que si que li te no jo mai vaig creure realment que aquest nen no podria fer res i llavors suposo que això ajuda a donar-li confiança a aquest nen com per que aquest nen sàpiga que si que pot avançar i que pot fer moltes coses i s'esforci a fer-ho

N:Clar

E:Perque de fet quan jo vaig entrar el aquest nen no estava gens motivat, o sigui, desmotivació total per tot no tenia ganes de fer res, ni il·lusió ni cap tipus d'interès del que jo li demanava

N:Doncs vaja canvi

E:sisi ha canviat mogollon

N: si

E:I jo crec que això fa molt

N:I tant

E:La persona que esta tota l'estona al costat si realment te ganes de viure si realment te ganes de superar-se aquella persona i aquell nen s'empapa d'aquelles ganes de viure, a el nen

N: A vegades només fa falta tenir algú al costat i ja esta

E:Si si algú que tingui ganes de viure el teu costat perquè tu agafis ganes de viure i penso que això seria important si si això amb la persona que vingués no ho tingués però el fet de

canviar de persones jo penso que si que seria bo pel fet de també de de de veure diferents punts de vista de veure diferents maneres de treballar això es molt bo enriquir-te d'aquesta manera tot i que si que em fa por potser perquè em surt una mama protectora

N: Si si

E: potser ves a saber perquè jo barrejo els meus sentiments jo barrejo aquí els meus sentiments clar de veure que passara no i clar jo me l'estimo moltíssim amb aquest nen llavors clar no m'agradaria que arribes algú que li tingues pena i ell es paralitza d'aquesta pena

N: si que no continues avançant

E: Si però el fet d'enriquir-se, per aquest fet, si que seria molt bo jo penso

N: Us preparen per... formativament per auxiliar d'educació especial? Zero

E: Jo no tinc

N: O tu fas dius jo vull treballar d'això t'agafen i comences

E: Jo tinc cap tipus d'estudi per haver treballat d'això jo tinc experiència amb nens molts anys des de els 18 anys que vaig començar amb monitoratges i coses així aaa en el meu contracte posa que soc monitora i i no em van demanar res jo vaig venir demanant treball en aquesta escola amb una experiència de tres mesos ho vaig tastar just a l'any anterior d'entrar aquí a treballar ho vaig tastar de casualitat em van necessitar l'escola on treballava de monitora

N: si

E: vaig estar tres mesos de vetlladora amb una nena i em va agradar i llavors de cara a l'any següent jo vaig demanar jo vaig a buscar feina de monitora de menjador però si en alguna escola tenien algun lloc on t'on

N: de vetlladora

E: de vetlladora per mi millor i vaig tindre aquesta sort de de vindre a parar aquí

N: Vale aaaa mmmm creus que l'Antonio obté beneficis personals seguint aquest tipus de

programació?

E: Jo penso que si jo penso que molts no m'ha donat molt temps a comprovar-ho però jo penso que molts que si això fos a llarg i dongues mes temps de comprovar i més temps de d'això jo crec que si perquè el.. clar el fet de que estiguin les coses adaptades però alhora estigui adaptat el que estant fent els seus companys ahhh mmmm alhora això que dius d'anar treient coses que tu vegis en el moment i anar canviant la programació en funcions del que els nens et donguin per treballar espontàniament aaa jo crec que es super positiu oa també aaaa el fet de que estigui de que estigui programat et clar et et treu el el el problema de tindria que improvisar en aquell moment

N: L'angoixa no de dir que faig en aquell moment

E: Si l'angoixa i el problema de tindre que improvisar en aquell moment i no et funciona la improvisació que llavors pots perdre una hora tranquil.lament

N: si

E: sense haver treballat amb el nen jo penso que és molt important això

N: Vale. Creus que el grup classe s'ha sentit a gust treballant d'aquesta manera? Amb grups i amb les diferents activitats que s'han anat realitzant.? No ell eh sinó tots

E: Tots en general

N: En general ho dic com a visió que tu hi ets allà perquè

E: sisi

N: Jo puc tenir una visió de dir si si jo els veig bé però

E: em sembla

N: o dius clar vaig tant atabalat que al final dius sembla que ha anat bé però no tens temps de parar-te a pensar i al igual des de fora bueno desde fora desde dintre però no havent de preparar tu la programació tu creus que els hi ha anat bé com a grup?

E: Jo crec que si que molt igual que acabo de contestar l'altre per l'Antonio això penso penso

en una Naomi penso amb un Aurelian que també sembla que estigui a la lluna tot i que després els resultats els fa bons però sembla que

N: si

E: bueno tots els casos el Dani ,el Denise més dispersos d'aquesta manera ostres fas que que es sentin igual de participatius que els que participen sempre, fas que es sentin igual d'integrats diguéssim alhora de poder-se desenvolupar de poder evolucionar amb el seu....

N: segons les seves capacitats no?

E: segons les seves capacitats clar si el del costat té una altre feina però jo amb aquesta feina em sento a gust i veig que puc avançar no em sento frustrat perquè l'altre ho pot fer i jo no no ho entenc ni que m'ho expliquin tres vegades clar jo penso que això és molt bo jo ho he vist molt bé i alhora de treballar amb grups aaa a mi m'agrada més, jo personalment a mi m'agrada més si que individualment o assentats de dos en dos o amb sistemes així els veig més controlats alhora de... però tampoc se fins a quin punt mmm jo si fos la mestre voldria que estiguessin més més... més calmats

N: això et volia dir tu creus que és important que estiguin sempre callats?

E. no no

N: que a vegades es busca

E: jo pels meus valors, jo penso que és molt més que aprenguin els valors de cooperar, de compartir, de ajudar-se de fer un treball en grup ,de de formar un equip amb la classe i de fer una unió amb el grup classe que no pas el fet d'estar les sis hores que estan aquí com si fossin nens... nens bueno això que no... no serien nens perquè és això que els nens necessiten parlar necessiten compartir i i estan accelerats i és primavera i és normal perquè si els adults ens passa els nens

N: si

E: els hi ha de passar i és bo que els hi passi perquè a les èpoques n'hi ha de tot

N: Diria la meva opinió però no puc eh diria...

E: Vale

N i E. Jajaja

N: i creus que la participació de l'Antonio ha augmentat vull dir treballant d'aquesta manera creus que l'hem inclòs més dintre del grup?

E: ha augmentat

N: Dic Dintre de...no que treballi més com els altres sinó que el tinguin més en compte amb ell vale de que ostres doncs també hem de pensar algu per ell o que ell es nota que... que participa més dintre del grup vale que forma part del grup que no és que només hi és que això ja hi era vull dir ell ja hi era sinó que és un més del grup ha augmentat això ja es donava però creus que ha augmentat una mica la participació d'ell?

E: sisisi pot haver augmentat eh pot haver augmentat si que és veritat que no noto una millora increïble perquè la veritat es que hem tingut sort de que els professors que hem tingut desde que jo estic aquí ens han fet participar molt a tots dos i amb ell molt i sempre per exemple la primera mestre que vam tindre que van ser dos anys mmm era una super mama amb tota la classe i evidentment a l'Antonio se l'estimava i se l'estima una barbaritat i el feia participar sempre que podia i inclus amb moments tallava la classe i feia que participes vull dir que ella ho tenia super clar llavors vam passar amb l'Abel i amb tu que heu fet el mateix tots dos vull dir si que hi ha si que noto que mmm el fet de que aquestes planificacions que has fet tu ajuda aquest fet ajuda a que ell es senti més com més útil perquè potser els altres professors l'han fet participar i ha participat i s'ha sentit integrat amb el grup però no a un nivell tant com tant útil sinó bueno diu la seva o fa lo seu i tal però no útil en el sentit de fer feina que estan fent els altres com per exemple aquest exemple de mmm d'aprofitar quan per perquè ell fes el dictat en els demás sil.labic de tals paraules que havien de fer no

N. si

E: aquest exemple es molt clar no

N: Si

E: potser si només li fas llegir al nen el dictat que ell ha fet doncs no estas integrant-lo igual a la feina que estan fent tota la classe però d'aquesta manera si jo trobo que amb això si que es pot haver notat el canvi de que ell i que els demés l'hagin el tinguin com més en compte a l'hora de treballar bueno també això dels càrrecs per taules també això és important perquè

N: perquè ell també en formi part no ell també tingui el grup

E: ell formi part d'aquest grup jo això si que ho he vist que ha millorat amb aquest sentit

N: Aprofitant això dels grups en que creus que pot millorar el fet de treballar amb grups cooperatius per l'Antonio si és que creus que millora en algun aspecte

E: si jo jo veig això que mmm. Clar si estem separats evidentment l'Antonio no el posaràs junt i si estem tots junts i l'Antonio el pots ficar junt doncs participar d'aquesta manera amb tan siguin com càrrecs de taula com activitats espontaneas que surtin al treballar al moment com donar-li una funció del que s'estigui fent de de l'activitat del grup tot i que ell no la pugui entendre igual o no la pugui captar igual si ell serà després el portaveu que dirà el resultat de la multiplicació

N: si

E: doncs jo trobo que es perfecte això jo trobo que va molt bé

N: Inconvenients de treballar d'aquesta manera. Creus que hi han dir... inconvenients. Que seguir que n'hi han..

E: si en veig un

N: Quin?

E: i no en veig gaires però en veig un així ràpid pensant-ho i m'ho preguntes a nivell de l'Antonio o a nivell de tots?

N: A nivell de l'Antonio i a nivell del grup.. Bueno perquè aquesta programació està pensada

per tot el grup per el fet que ets tu la que acompanya a l'Antonio ets tu potser vius més lo de l'Antonio però també veus lo de tot el grup

E: Si si ho veig ho veig

N: inconvenients per tots i per ell en concret

E: Per ell en concret l'inconvenient que... tampoc se si es ben be un inconvenient l'únic que jo veuria potser com entre cometes negatiu de l'activitat es que es passa més estones sense fer res...però que tampoc realment jo tampoc ho entenc com un inconvenient eh..segons... bueno que hem de treballar hem de treballar que és lo que jo rebo del meu voltant llavors clar jo tinc aquella sensació de no estar fent res durant tres quarts d'hora però en realitat jo no ho penso així ni ho sento així i jo quan ho veig no ho pateixo realment perquè se que bueno que es un nen que no sempre ha d'estar treballant que treballa molt més del que jo el faria treballar segons amb que i i és un moment que també clar no para de comunicar-se amb els altres nens en aquest moment ell s'emociona aaa fa unes frases perquè està emocionat super bones esta compartint amb els altres, xerrant amb els altres, rient amb els altres i tot això no passa tampoc ni a la hora del patí aquest moment potser no esta treballant però està guanyant unes altres coses que per mi són molt més enriquidores. O sigui si ho veig com un inconvenient d'activitat a l'hora de mmm--- aviam quin suc hi treiem i quina feina hi fem no i de d'això

N: si

E: però que en realitat jo li trauria aquest altre suc per un altre cantó que no és potser de temari de...no sé com dir-ho

N: curricular

E: curricular això

N: curricular no veus que avanci tant però a altres nivells emocionals i de relació amb els companys és molt...

E: és molt bo perquè no està fent res curricularment durant tres quarts d'hora i estem a dintre classe que se suposa que ho ha de fer però si que està fent relació humana i...

N: si

E: mogollón molt més que al carrer perquè al carrer, ell surt i sé que no té aquest tipus de ... en té uns altres perquè també li apareixen unes altres persones segurament, no té els que té assentats a la taula i i igual que li apareixen li marxen i ell pot anar a buscar algú però si que hi ha algú per exemple a l'hora del pati parlo no vol estar amb ell doncs marxara i no ho estaran

N: si

E: i no podrà fer aquestes bromes aquella estona potser

N: vale

E: això e... segons l'Antonio. Llavors els altres... inconvenients...la veritat és que així no en veig gaire cap...potser el fet de que amb un mateix grup de taules hi han cinc persones i dues et tiren mogollón a nivell curricular i els altres dos no que els altres que es pugui apalancar no que el que no tira més s'arregli a sobre del que treballa podria ser un possible així podria ser un possible inconvenient però tampoc el veig inconvenient perquè entenc que si el que sempre tira del carro potser troba que en aquell moment si és un equip i es troba un moment de que pot dir: ei no sempre esti tirant del carro et toca a tu perquè jo sempre ho faig o jo sempre estic fent això i ets tu sempre el que em ve a demanar ajuda doncs ara tu fas això i jo passaré net tu fas la feina de pensar-ho

N: creus que és... que es dona.. que hi ha algú que s'arrapenja i treballa menys dins del grup del que hauria de fer?

E: si jo penso que si perquè sempre hi ha el més vago i el més treballador i el que vol que li surti perfecte i encara que sigui en grup diuen voldrà que li posin bona nota amb allò o que li reconeixin lo bé que ho ha fet perquè ho pot fer molt bé aquella persona i haurà el que no li

importa ni el resultat ni l'activitat i s'arrepentirà a darrera d'aquest perquè a sobre dirà bueno pues doncs si estic amb aquest company a sobre tindrè bona nota i no ha fotut res. Si jo penso que si que es dóna el cas però que també si no els poses a treballar d'aquesta manera tampoc es pot resoldre aquest fet.. de que un se'n dongui compte potser de que s'estan arrepenjant a sobre d'ell i reclami aquell aquell treballar amb grup mmm...que ens estan demanant no?

N: se n'ha d'aprendre

E: si se n'ha d'aprendre a...si jo doncs la meva mà però no deixo que m'arrenquin el braç

N: si

E: i si me l'agafen doncs amb el meu permís no de jo ser permissiva amb aquest fet no perquè me l'agafa i mira li estan posant la mateixa nota amb ell que a mi quan en realitat la feina l'he fet tota jo i si això t'arriba a passar treballant amb grup potser arribes tu amb un moment en què dius..com a personeta...que dius doncs no mira el proper treball que fem tu i jo junts tu faràs la feina de pensar i d'escriure i jo faré la feina de posar-ho bonic

N: si

E: potser no?

N: arribar a un acord

E: si arribar a un acord o que es dongui més aquesta oportunitat d'arribar amb un acord. Penso que si clar si van treballant individualment, el deu traurà 10 i el zero traurà zeros. Sempre.

N: Creus que amb matemàtiques l'Antonio en aquests tres mesos, perquè han set tres mesos, ha avançat més que altres àrees o ha avançat més o menys igual a totes les àrees? Curricularment eh? Curricularment.

E: Si potser si que és...si que les mates aquest aquests tres mesos ha anat bastant, bastant ràpid. La veritat és que si que jo estic sorpresa. Amb lo ràpid què ha agafat el concepte de

les dues xifres de la suma

N: si

E: jo estic molt contenta. I amb quan a reconèixer números, també ho acabem de comprovar justament, que ostres que està reconeixent números que ni tant sols nosaltres pensàvem. Clar i tenint en compte tot això doncs...si segurament ha millorat bastant, es nota la millora amb mates, potser més que en català o... que en català no vol dir que no hagi millorat però si que és com molt més progressiu més el ritme que portàvem d'avançar que és molt més lent. No tant sorpresa no? D'això de de ostres... amb dos dies que hem fet això ja ho fa sol, és que ho fa sol, i això abans no ho hagués pensat jo

N: Vale

N: Què creus que passaria si l'Antonio no tingués la teva figura dins de l'aula? Perquè parlem d'inclusió d'alumnat amb discapacitat, però l'Antonio té la figura de l'auxiliar d'educació especial. Si la teva figura desapareixés, que pot passar, perquè...

E: oi tan que pot passar

N: perquè estan ratallant coses i tal. Què creus que passaria, perquè la inclusió dintre de l'aula com funcionaria, com ho faríeu?

E: uff...jo crec que seria molt dur... jo crec que seria molt difícil. Tan per el professor.. el professor que entrés de fet...mmmm... seria el que pillaria segurament més de tots els que hi treballen. Però en quant al nen, jo trobo que seria fatal per ell. Jo ho trobo molt malament això. Si arriba a passar, em sentiré molt indignada, perquè realment, aquest nen necessita un suport al costat, per molt que se'l pugui incloure per molt que se'l pugui

N: si si

E: integrar i i jo sóc partidària de tot això, desde que vaig entrar fins que surti d'aquí o sigui...ho tinc claríssim però això no vol dir que no ho necessiti el desplaçament, la llibertat de poder anar al lavabo quan tu hakis d'anar al lavabo i no quan només quan sigui la hora del

pati perquè en aquell moment et podrà atendre el professor perquè no estarà fent classe per tots però sinó...

N: si

E: és que no podràs ni sortir del lavabo, o sigui, al lavabo mmm-... clar tenint en compte moltíssims factors, tan de mobilitat com de no mobilitat eh? Perquè si ara estem treballant, ara l'Antonio està treballant molt autonomament però necessita una persona al costat que li vagi dient què fer, perquè sinó ell, per ell mateix, jo crec que s'arrapenja i potser el professor s'enteraria al cap d'una hora i mitja que s'ha arrapenjat fa una hora i quart i no ha aprofitat durant dues hores del matí no les ha aprofitat perquè clar evidentment el professor ha tingut que esta fent classe i li han manat una feina que ell s'ha arrenjat i clar com que ningú està vigilant al costat doncs ell s'arrapenjarà tot el què pugui i tot el què es pugui deslliurar se'n lliurarà això esta clar, perquè això ho fèiem tots en el nostre moment.

N: és cert

E: i ell tampoc és tonto i també ho fa. I a més, és un nen que d'entrada li costa molt més fer la feina per lo tant com més es pot arrapenjar més s'arrapenja i aquestes ganes de viure que té ara vull dir, clar, si que el fan moure's però tot i així és un arrapenjat. Com a caràcter d'aquest nen en concret eh? que parlem d'aquest nen en concret és molt arrenjat, és molt vago, és molt mandrós, li costa moltíssim clar si no té una persona que verbalment i energèticament li estigui fent un vinga va vinga va.. no... ell no tiraria

N: Per tant, creus que la inclusió escolar passa per tenir els suports necessaris dintre de l'aula?

E: si jo penso que si

N: La inclusió ficar a tots dintre de l'aula perquè si sense suports

E: no ho veig viable vamos i si arriba a passar haurà de tornar a canviar, perquè se'n donaran compte de seguida bueno perquè a part de que ofegaran a la persona que estigui allà dintre i

l'ofegaran moltíssim no podrà respirar a part de que es notaran les millores o les empitjores dels alumnes mogollon

N: Ja esta

E: Perfecte

N: Vols afegir algo més

E: No .. penso que t'he respost no les preguntes totes no?

N: Totes i en treuré molta informació estic molt contenta

N: Això forma part.. hi han unes maneres de recollir informació i aquesta és una d'elles, que abans no t'ho he dit. Que n'hem parlat abans però no t'ho he dit ara són les entrevistes semiestructurades tu fas unes quantes preguntes pero la conversa sorgeix, jo no dono la meva opinió, vull dir, és la teva opinió. I després hi han diferents maneres de recollir. Lo que hem parlat abans lo del diari de camp, els tests sociomètrics, el treball realitzat per els alumnes i el pla individualitzat d'aquest alumne.

També dir-te que els noms que hem anat citant en el treball de recerca seràn números vale?

Vull dir no surten mai noms personals sinó que surten números, tal alumne és tal número, s'identifiquen però dintre del treball només són números, vale? I gràcies

E: A tu

9.3 Taula resum amb els canvis registrats

9.4 Pla individualitzat avaluat

9.5 Material complementari de la UD nº7

9.6 Model d'avaluació UD nº7